

*Inhoudelijke richtlijnen kader-
opleiding Creatief Schrijven*

Utrecht, 2012

Diana Chin-a-Fat
Lotte Volz
Sieneke de Rooij

Colofon

Onderzoek en tekst: Diana Chin-a-Fat, Lotte Volz, Sieneke de Rooij

© **Kunstfactor Utrecht, februari 2012**

Inhoudelijke richtlijnen kaderopleiding Creatief Schrijven is een uitgave van Kunstfactor, sectorinstituut amateurkunst. Tenzij anders overeengekomen, geeft Kunstfactor u als lezer toestemming deze uitgave voor eigen gebruik te downloaden en af te drukken. Het is niet toegestaan om inhoudelijk, tekstueel of anderszins wijzigingen aan te brengen. Bij citeren is bronvermelding verplicht. Overdracht aan derden van het gebruiksrecht is uitgesloten. Het gebruiksrecht geldt niet voor commerciële doeleinden. De overdracht van de rechten van intellectueel eigendom, waaronder het auteursrecht, rustend op de door Kunstfactor opgestelde of ontworpen werken zijn bij het gebruiksrecht niet inbegrepen.

Kunstfactor, sectorinstituut amateurkunst, zet zich in voor een sterke amateurkunstsector. Dit doen we vanuit de overtuiging dat actieve kunstbeoefening een bijdrage levert aan de persoonlijke ontwikkeling van mensen en aan een creatieve, harmonieuze samenleving.

Richtlijnen Creatief Schrijven is in 2012 door Kunstfactor samengesteld. Richtlijnen Creatief Schrijven is gratis te downloaden van de website van Kunstfactor en door iedereen vrij te gebruiken als leidraad voor de scholing van docenten creatief schrijven. Overname van teksten is toegestaan met bronvermelding.

www.kunstfactor.nl / Kunstdisciplines / Schrijven

Inhoudsopgave

Deel 1 Algemeen deel	5
Verkenning	6
1.1 Wie is die amateurkunstenaar?	6
1.2 Welke aanbieders zijn actief?	6
1.3 Actuele sociaal-culturele ontwikkelingen	6
1.4 Marktdenken	7
2. Richtlijnen voor kaderopleidingen	8
2.1 Wat zijn kaderopleidingen?	8
2.2 Doel van de richtlijnen	8
2.3 Wat staat er in de richtlijnen?	8
3. Visie op leren en kunsteducatie	9
3.1 Facetten van amateurkunst	9
3.2 Soorten van leren	9
3.3 Leertheorie: het constructivisme	10
3.4 Leerstijlen	12
3.5 Methodisch didactische benaderingswijzen	12
4. De invulling van het docentschap	14
4.1 Meester-gezel	14
4.2 Docent-leerling	14
4.3 De docent als coach	14
4.4 Peer education	15
5. Bekwaamheden	16
5.1 Competenties van de docent	16
5.2 De cursisten: competenties, toetsen en examens	16
6. Legitimering	18
Deel 2 Inhoudelijk deel	19
7. Verantwoording	19
7.1 De kunstdiscipline	19
7.2 Plek binnen de totale keten	20
7.3 Functie en gebruikers van de richtlijnen	20
8. Doelstelling	22
8.1 Doelgroep	22
8.2 Doel van de opleiding	22
9. Visie	23
9.1 Visie op de kunstdiscipline	23
9.2 Visie op leren	23
9.3 Visie op onderwijs	24
9.4 Visie op de leeromgeving	26

10. Organisatie en inrichting	28
10.1 Inrichting van de opleiding	28
10.2 Inrichting van het onderwijs	28
10.3 Studieduur	28
10.4 Fasering	29
10.5 De leeromgeving	30
10.6 Voortgangsevaluatie en –registratie; het portfolio	32
11. Inhoudelijk plan	34
11.1 Toelating	34
11.2 Leerinhouden	35
11.3 Lesmateriaal	35
11.4 Docenten	35
11.5 Competenties	36
11.6 Eindtermen	37
11.7 Toetsing	38
11.8 Het diploma	39
11.9 Procedures	40
12. Kwaliteitszorg	41
12.1 De kwaliteitszorgcyclus	41
12.2 Evaluatie	41
12.3 Profielen van medewerkers	42
12.4 Klachtenbehandeling	43
Geraadpleegde literatuur	44
Geraadpleegde professionals	45
Bijlage Literatuurlijst	46

Deel 1 Algemeen deel

Veel amateurschrijvers in Nederland volgen schrijfles. Deze schrijvers willen lessen volgen op kwalitatief goed en deskundig niveau. Elk talent, aangeboren of aangekweekt, moet tenslotte zorgvuldig ontwikkeld worden om te kunnen bloeien. En daar zijn vakdocenten voor nodig.

Kunstfactor maakt zich sterk voor de ontwikkeling van opleidingsmogelijkheden voor schrijfdocenten en pleit voor het doorbreken van de denktraditie dat schrijven alleen door talent en ervaring in de praktijk te leren is. Talent kan immers ontwikkeld worden, ervaring is te sturen en te begeleiden. De ontwikkeling van Richtlijnen Creatief Schrijven, waar initiatieven voor schrijfopleidingen gebruik van kunnen maken, is een praktische stap die vanuit die visie wordt gezet.

De richtlijnen Creatief Schrijven zijn bedoeld als impuls aan de ontwikkeling van (structurele) opleidingsmogelijkheden voor de amateurschrijfwereld.

Ter ondersteuning van bestaande en nieuwe aanbieders van kunsteducatie, publiceert Kunstfactor per kunstdiscipline richtlijnen voor kaderopleidingen. Dit document is een algemene inleiding op die disciplinegerichte richtlijnen. In deze algemene inleiding bespreekt Kunstfactor een aantal belangrijke aspecten waarmee potentiële aanbieders van kaderopleidingen rekening zouden moeten houden.

Leeswijzer

Deel 1 algemeen, Hoofdstuk 1 is een algemene verkenning. Daarin bespreken we kort de enorme diversiteit aan amateurkunstenaars, recente ontwikkelingen op het gebied van de amateurkunst en de markt voor kunsteducatie. Voor nieuwe aanbieders van kunsteducatie is het immers van belang goed te bepalen op welke doelgroep(en) zij zich willen richten en waar mogelijke kansen liggen.

In hoofdstuk 2 leggen we uit waarom Kunstfactor richtlijnen voor kaderopleidingen publiceert en waarom die per kunstdiscipline sterk van elkaar kunnen verschillen.

In hoofdstuk 3 bespreken we kort verschillende leerstijlen en de op dit moment belangrijkste leertheorie voor kunsteducatie. Deze theorie vertalen we bovendien naar didactische benaderingswijzen.

Hoofdstuk 4 bouwt daarop voort, maar richt zich specifiek op de rol van de docent.

Hoofdstuk 5 tenslotte informeert over gewenste competenties van kunstdocenten en biedt overwegingen over het toetsen van cursisten.

Kunstfactor hoopt met deze korte Algemene Inleiding (potentiële) aanbieders van kunsteducatie te inspireren en aan te zetten tot nadenken over hun (nieuwe) aanbod. Daarmee beoogt Kunstfactor bij te dragen aan een hogere kwaliteit van kunsteducatie in Nederland, zowel bij Centra voor de Kunsten als bij het groeiende aantal particuliere aanbieders.

Verkenning

In dit hoofdstuk bekijken we in vogelvlucht wie de amateurkunstenaar is en welke actuele ontwikkelingen van belang zijn voor (potentiële) aanbieders van kunsteducatie.

1.1 Wie is die amateurkunstenaar?

Wie overweegt cursussen of workshops te organiseren, moet weten voor wie hij dat doet. Want dé amateurkunstenaar bestaat niet!

Uit de Monitor Amateurkunst die Kunstfactor jaarlijks publiceert, blijkt dat ruim zeven miljoen Nederlanders zich op de een of andere manier met actieve kunstparticipatie bezighouden. Zij richten zich op een groot aantal verschillende kunstdisciplines, dat bovendien nog toeneemt (denk bijvoorbeeld aan nieuwe media).

De intensiteit waarmee amateurkunstenaars actief zijn, loopt sterk uiteen. Sommigen wijden zich jarenlang aan een kunstdiscipline. Anderen zijn het ene jaar actief op het toneel, maar gaan een jaar later met net zoveel enthousiasme schilderen.

Ook de ambitie waarmee amateurkunstenaars actief zijn, verschilt sterk. Sommigen zien hun activiteiten als een hobby, waarbij de sociale contacten minstens zo belangrijk zijn als de kunstdiscipline. Anderen willen excelleren, hun persoonlijke top halen en zich het liefst presenteren aan een publiek.

Inhoud en doelen van cursussen en workshops moeten passen bij de aanbieder, maar ook aansluiten bij de behoefte van deelnemers.

Bepaal zo helder mogelijk op welke doelgroep(en) uw cursusaanbod is gericht.

1.2 Welke aanbieders zijn actief?

De markt voor aanbieders van kunsteducatie is voortdurend in beweging. Amateurkunstenaars kunnen op verschillende plaatsen terecht voor hun activiteiten. Belangrijke aanbieders zijn Centra voor de Kunsten en muziekscholen. Ook buurt- en jeugdcentra bieden vaak verschillende vormen van kunsteducatie. Daarnaast bieden amateurkunstverenigingen vaak enige vorm van kunsteducatie, al dan niet in samenwerking met een centrum voor de kunsten of een zelfstandige kunstdocent. Groeiend is het aantal particuliere aanbieders. Denk aan muziekdocenten of beeldende kunstenaars die hun praktijk uitbreiden met cursussen of workshops.

1.3 Actuele sociaal-culturele ontwikkelingen

Amateurkunstenaars maken deel uit van de samenleving, hebben hun invloed daarop, maar ondervinden zelf daarvan ook weer de invloeden. Aanbieders van kunsteducatie zullen daar rekening mee moeten houden.

Het rapport Toekomstverkenning Kunstbeoefening van het Sociaal en Cultureel Planbureau (A. van den Broek, 2010) noemt vijf sociaal-culturele ontwikkelingen die van belang zijn voor aanbieders van kunsteducatie:

- individualisering,
- informalisering,
- intensivering,
- internationalisering,
- informatisering.

Door deze ontwikkelingen vermindert de invloed van de traditionele cultuuruitingen. De groeiende deelname aan kunsteducatie van mensen met een niet-westerse achtergrond versterkt die ontwikkeling.

Minstens zo belangrijk is de invloed van internet en digitale hulpmiddelen. Daardoor beschikken amateurkunstenaars over een onuitputtelijke bron van inspiratie. Bovendien brengen digitale hulpmiddelen amateurkunstenaars makkelijker in contact met geestverwanten waar ook ter wereld, waarmee zij hun kunstuitingen kunnen delen en bespreken. Dat geldt niet alleen voor nieuwe, digitale kunstvormen, maar ook voor traditionele kunstdisciplines. Via digitale communities en YouTube is het voor amateurkunstenaars erg makkelijk om beeldend werk, muziek, literatuur of dans te verspreiden en onderling te becommentariëren

Voor aanbieders van kunsteducatie is het de uitdaging om naast het al maar groeiende aanbod aan informatiebronnen en inspiratie voldoende meerwaarde te bieden aan cursisten.

1.4 Marktdenken

De hierboven geschetste sociaal-culturele ontwikkelingen betekenen een uitdaging voor aanbieders van kunsteducatie. Meer dan ooit zullen zij moeten nadenken over de inhoud en de kwaliteit van hun aanbod en de meerwaarde die zij cursisten kunnen bieden. Bovendien zullen zij de nodige flexibiliteit moeten ontwikkelen om op voortdurende veranderingen in de behoeften van cursisten te kunnen inspelen. Dat vraagt marktdenken en dus een ontwikkeling naar cultureel ondernemerschap.

Voor de breedte van de kunsteducatie kan dat positieve gevolgen hebben. Door actieve culturele ondernemers met gevoel van kansen, zal de diversiteit in het cursus- en workshopaanbod - offline en online -

Inventariseer het huidige aanbod in de omgeving; probeer vast te stellen welke behoeften er leven.

toenemen. Die diversiteit heeft niet alleen betrekking op nieuwe lesinhouden en lesvormen, maar ook op dagdelen waarin cursussen worden aangeboden en doelgroepen waarop het aanbod gericht is. Wat dat betreft liggen er nog volop mogelijkheden. Aanbod gericht op bijvoorbeeld kleuters, senioren, niet-Nederlandstaligen en mensen met een fysieke, verstandelijke of psychiatrische beperking bestaat wel, maar is nog schaars. Maar ook onder traditionele doelgroepen zal altijd vraag blijven bestaan naar kwalitatief goede kunsteducatie die voldoet aan de wensen van amateurkunstenaars.

2. Richtlijnen voor kaderopleidingen

2.1 Wat zijn kaderopleidingen?

Nederland telt talloze fotocclubs, schildersverenigingen, koren, schrijfgroepen, orkesten en theater- en dansgroepen die naar een voorstelling toewerken, een expositie willen inrichten of zich op andere wijze willen presenteren. Alle amateurkunstenaars die hierbij betrokken zijn, hebben een drijfveer om zich verder te ontwikkelen. Waar mogelijk doen zij dat onder leiding van een professionele kunstvakdocent, een afgestudeerde dirigent of een geschoold regisseur. Heel vaak echter werken amateurverenigingen onder leiding van een ervaren niet-professional. Denk bijvoorbeeld aan een amateurtheatergezelschap dat zijn meest ervaren speler vraagt de regie van een productie op zich te nemen.

De behoefte aan goed geschoold kader (dirigenten, regisseurs, dansleiders, begeleiders, etc.) voor amateurkunstverenigingen is groot. Tal van verenigingen en koepelorganisaties voor organiseren dan ook zogenaamde kaderopleidingen. Deze zijn bedoeld voor mensen die educatieve en artistieke processen van anderen willen begeleiden, maar geen kunstvakopleiding hebben gevolgd.

Kadertrainingen zijn voor enthousiaste kunstamateurs ook te beschouwen als een verdieping of zelfs een 'carrière­stap' in hun kunst.

Overigens kan het ook gaan om (semi-)professionele kunstenaars, die in een bepaalde discipline excelleren, maar geen ervaring hebben met het overdragen van hun expertise aan anderen en daarvoor ook (nog) geen officiële kwalificatie hebben.

2.2 Doel van de richtlijnen

De kwaliteit van kaderopleidingen is een belangrijk aandachtspunt voor Kunstfactor. Ter ondersteuning en stimulans van potentiële aanbieders van kaderopleidingen publiceert Kunstfactor per kunstdiscipline inhoudelijke richtlijnen voor die opleidingen. Deze richtlijnen dienen er toe om potentiële aanbieders te stimuleren en te inspireren. Zij bieden handvatten voor het organiseren en samenstellen van doeltreffende en kwalitatief hoogwaardige kaderopleidingen.

2.3 Wat staat er in de richtlijnen?

In de richtlijnen wordt op hoofdpunten de inhoud en de organisatie van kaderopleidingen beschreven. Daarmee bieden zij houvast aan organisaties en docenten die werken aan de ontwikkeling van een kaderopleiding of dat overwegen.

Die disciplinegerichte richtlijnen voor kaderopleidingen verschillen op een aantal punten sterk van elkaar. Dat komt onder meer omdat kunstdisciplines sterk van

De inhoudelijke disciplinegerichte-richtlijnen die Kunstfactor publiceert, verschillen inhoudelijk sterk van elkaar. Tip: lees ook eens de richtlijnen van een totaal andere discipline. Dat kan inspirerend werken.

elkaar verschillen in tradities en achtergrond, onder meer met betrekking tot de taken van een begeleider/trainer/dirigent/regisseur van een groep (amateur)kunstenaars. Logischerwijs beïnvloeden die verschillen de inhoud van de disciplinegerichte richtlijnen voor kaderopleidingen.

3. Visie op leren en kunsteducatie

Ervaring met (kunst)onderwijs is niet voldoende om zelf kunstonderwijs vorm te geven. Om een gedegen cursus of workshop te ontwikkelen is op z'n minst enige kennis nodig over didactiek, leerstijlen en lestheorieën. Dit hoofdstuk bespreekt aan aantal basisprincipes uit de onderwijskunde, waarbij we de theorie waar mogelijk vertalen naar de praktijk van de kunsteducatie.

3.1 Facetten van amateurkunst

In paragraaf 1.1 betoogden we dat dé amateurkunstenaar niet bestaat. In het verlengde daarvan beweren we nu dat dé kunsteducatie niet bestaat. Dat heeft alles te maken met de verschillende wijzen waarop amateurs met kunst bezig kunnen zijn. Die verschillende facetten van (amateur)kunst vloeien in de praktijk vaak in elkaar over, maar zijn desalniettemin helder van elkaar te onderscheiden.

In de (amateur)kunst zijn vier facetten te onderscheiden:

- de amateurkunstenaar als uitvoerder;
- de amateurkunstenaar als maker;
- de amateurkunstenaar als kijker;
- de amateurkunstenaar als criticus.

Niet iedere amateurmuzikant wil ook componeren, niet iedere fotograaf heeft belangstelling voor het werk van professionals en niet iedere danser wil nadenken over de betekenis van bewegingen.

Ontwikkelaars en uitvoerders van cursussen voor amateurs zullen zich bewust moeten zijn van deze vier mogelijke kanten van kunstbeleving. De keuze voor een of meer van deze facetten heeft invloed op de inhoud van een cursus.

3.2 Soorten van leren

Waarom willen wij leren? Waarom willen amateurkunstenaars iets leren? Voor aanbieders van kunsteducatie is nuttig om bij deze vragen stil te staan.

Het motief voor regulier onderwijs is eenvoudig. Daarom heeft dit zogenaamde formele leren over het algemeen een duidelijke structuur en een helder doel: binnen gestructureerde grenzen (in tijd en omgeving) draagt een leraar bewust en systematisch kennis, vaardigheden en attitude over. Formeel leren leidt in de regel tot erkende diploma's en kwalificaties met een maatschappelijke waarde.

Tegenover het formele leren staat het buitenschoolse leren. Onderwijskundigen onderscheiden twee hoofdvormen: het non-formele en het informele leren.

Het non-formeel leren is, net als het formele leren, intentioneel en systematisch. Anders gezegd: deze onderwijsvorm heeft een concreet doel, bijvoorbeeld gitaar leren

Buitenschoolse kunsteducatie kent geen verplichtende aspecten. Deelnemers hebben daarvoor een intrinsieke drijfveer. Reden te meer om rekening te houden met hun behoeften.

spelen of leren volleyballen. Deze onderwijsvorm leidt in tegenstelling tot het formele leren niet tot een kwalificatie of een diploma met maatschappelijke waarde.

Datzelfde geldt voor het informele leren. Dat kent zelfs geen structuur, maar gebeurt spontaan, in een context zonder onderwijsdoelinden. Dat neemt niet weg dat deze manier van leren erg belangrijk kan zijn, juist in de amateurkunst. Voorbeelden? Denk aan hangjongeren die elkaar coole hiphop-moves leren. Of aan amateurschrijvers die elkaars werk beoordelen. Of aan muziekbandjes die zich door andere bandjes laten inspireren om een clip op YouTube te publiceren.

Bij het non- en informele leren zijn de doelen minder scherp definieerbaar dan bij het formele leren. Vaak zijn die doelen veel persoonlijker; 'Ik wil dat gewoon kunnen', 'Mijn vrienden zijn hier ook mee bezig', 'Ik wil kijken hoe ver ik kan komen'. Hierbij is dus sprake van een intrinsieke drijfveer.

In de kunsteducatie spelen zowel non-formeel leren als informeel leren een rol. Cursussen bij Centra voor de Kunsten of andere aanbieders hebben immers vaak een concreet doel; een techniek leren gebruiken of een instrument leren bespelen. Maar vrijwel altijd hebben die cursussen ook een informeel aspect, omdat cursisten in de wandelgangen voor of na een les met elkaar praten, elkaars werk bespreken, tips uitwisselen of samen gaan spelen. Aanbieders van kunsteducatie spelen dus ook een facilitaire rol; zij brengen cursisten met dezelfde belangstelling met elkaar in contact.

Als instellingen voor non-formeel leren hebben Centra voor de Kunsten, particuliere aanbieders en verenigingen een grote mate van vrijheid om het educatief aanbod in te richten en de educatieve activiteiten vorm te geven. Slimme aanbieders houden rekening met de doelen en drijfveren van potentiële deelnemers.

3.3 Leertheorie: het constructivisme

Hoewel buitenschoolse kunsteducatie tot het non-formele of informele onderwijs behoort, zijn ook daarop formele pedagogische theorieën van toepassing. Voor aanbieders van kunsteducatie is het nuttig om enige kennis van belangrijke leertheorieën te hebben. Immers, docenten kunnen kennis en vaardigheden op verschillende manieren overdragen. Voor een optimaal resultaat daarvan is het goed om na te denken over de eigen aanpak en kennis te nemen van alternatieven daarvoor.

Enige kennis van leertheorie en leerstijlen inspireert aanbieders van kunsteducatie om na te denken over hun eigen programma en werkwijze.

In de loop van de tijd hebben pedagogen en onderwijskundigen verschillende leertheorieën ontwikkeld. De onderwijsgeschiedenis laat zien dat in verschillende tijden en in verschillende onderwijstypen verschillende leertheorieën in zwang waren. Het is niet onlogisch dat die veranderingen verband houden met ontwikkelingen in de samenleving. Grotere zelfstandigheid van leerlingen en grotere betrokkenheid van leerlingen bij het onderwijsprogramma hebben bijvoorbeeld invloed op actuele leertheorieën.

Op dit moment is in de onderwijswereld 'het Nieuwe leren', ook wel 'Authentiek leren' genoemd, een belangrijke stroming. Deze stroming is ontstaan uit zogenaamde constructivistische opvattingen over leerprocessen. We gaan hier wat dieper op het 'Authentiek leren' in, omdat deze leertheorie goed toepasbaar is in de kunsteducatie.

De constructivistische benadering benadrukt dat leren een actief, constructief proces is; leren is het koppelen van nieuwe informatie aan bestaande voorkennis. Bovendien vindt volgens het constructivisme het leren altijd plaats in een sociale context, in interactie met mensen. Onderlinge communicatie is dus een belangrijk aspect van deze leertheorie.

De didactiek (de leer van het onderwijzen) binnen het constructivisme kent vier uitgangspunten, die stuk voor stuk ook voor kunsteducatie van belang kunnen zijn:

- Het onderwijs beperkt zich niet tot het overdragen van door de docent voorgestructureerde leerstof, maar streeft naar een productieve leeromgeving, met gevarieerde opdrachten en globale richtlijnen. Deze bieden cursisten ruimte voor eigen initiatief en exploratie.
- Het onderwijs is inhoudelijk georiënteerd op de leefwereld van de cursisten en hun voorkennis. Het schenkt aandacht aan de eigen interesses en behoeften van cursisten.
- Het onderwijs is waar mogelijk afgeleid van activiteiten van professionals in de samenleving. (N.B. Het begrip 'authentiek' slaat dus niet alleen op de persoonlijke inbreng en motivatie van de cursist, maar ook op het levensechte karakter van de leertaken).
- Authentieke leersituaties kenmerken zich door onderlinge communicatie en samenwerking tussen cursisten, zoals het uitvoeren van groepstaken, onderling overleg en discussie, standpunten bepalen en presenteren en eventueel ook onderlinge beoordeling.

Meer informatie over authentiek leren is te vinden in de publicatie van F. Haanstra De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van de authentieke kunsteducatie, in 2001 uitgegeven door Cultuurnetwerk Nederland.

Voor aanbieders van kunsteducatie is het de uitdaging om deze uitgangspunten te gebruiken bij het samenstellen van een onderwijsprogramma.

Een ander hulpmiddel voor aanbieders van kunsteducatie zijn de leerprocessen die J. Lowyck en N. Verloop beschreven in *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals* (2003, Wolters-Noordhoff).

Zij onderscheiden:

- Leren als een constructief proces: Mensen zijn geen passieve ontvangers van informatie, maar bouwen zelf hun kennis en vaardigheden op. Dit gebeurt in samenhang met aanwezige voorkennis en vaardigheden, verwachtingen en behoeften. Het interpreteren en verwerken is een actief proces.
- Leren als een cumulatief proces: Leren is een cumulatief proces. Het leerproces bouwt voort op eerder verworven kennis en vaardigheden.
- Leren in samenhang: Leren in samenhang maakt kennis en vaardigheden betekenisvoller en vergroot de kans op bekliven.
- Leren gericht opwendbaar gebruik: Kennis wordt toepasbaar in nieuwe situaties als de cursist al tijdens het leerproces nieuwe kennis creatief leert toepassen.
- Leren als een sociaal proces: Kennis wordt niet alleen individueel geconstrueerd, maar ook gespiegeld aan de opvattingen van anderen. Door eigen kennis te spiegelen aan

Binnen de onderwijskunde zijn naast de constructivistische leertheorie nog twee grote stromingen bekend: de behavioristische leertheorie en de cognitieve leertheorie. Hoewel die minder goed toepasbaar lijken in de kunsteducatie, kan het natuurlijk nooit kwaad om daar enig inzicht in te verwerven.

- die van anderen, wordt deze verrijkt en ontstaat een vorm van sociale betekenis.
- Leren is reflecteren: Leren en reflecteren zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Doel van het reflecteren is het vergroten van begrip en inzicht, ook in het werk van anderen.

Al deze leerprocessen kunnen in de kunsteducatie een rol spelen.

3.4 Leerstijlen

De ene cursist is de andere niet. Binnen een ogenschijnlijk homogene groep cursisten kunnen grote verschillen bestaan in houding en karakter. Die persoonlijke verschillen uit zich ook in verschillende leerstijlen. Die leerstijlen spelen uiteraard ook binnen de kunsteducatie een rol.

Een belangrijke theoreticus op het gebied van leerstijlen is de Amerikaanse pedagoog David Kolb. Hij ontwikkelde een zogenaamde leercyclus waarin vier leerstijlen op elkaar inhaken:

- concreet ervaren - doen en ervaren
- reflectief observeren - voelen, kijken, luisteren
- abstract conceptualiseren - kijken, luisteren, denken
- actief experimenteren - denken en doen

Niet iedere cursist is even sterk op elk van die vier gebieden. Sommige mensen nemen informatie het best op door middel van concrete ervaringen (voelen, aanraken, vasthouden, zien en horen), terwijl anderen meer abstract omgaan met informatie (door middel van mentale en visuele conceptualisering).

Voor het verwerken van informatie geldt iets dergelijks: sommige mensen verwerken informatie het best door er actief mee te experimenteren, terwijl anderen informatie verwerken door observatie en daarover nadenken.

Volgens Kolb dienen voor optimale leerprestaties de vier genoemde gedragingen (ervaren, observeren, nadenken, experimenteren) samen te gaan. Hoewel iedere cursist zijn voorkeursleerstijl heeft, zal hij, om een 'complete leerling' te worden, zich in alle vaardigheden moeten bekwaamen en deze moeten combineren.

De vier leerstijlen zijn ook voor kunsteducatie van belang. Voor optimale overdracht van kennis en vaardigheden is variatie in oefeningen en opdrachten nodig. Idealer spreekt een programma op z'n tijd elk van de vier verschillende leerstijlen aan.

3.5 Methodisch didactische benaderingswijzen

De vier verschillende leerstijlen - en de vier facetten van de amateurkunstenaar - vragen verschillende didactische benaderingswijzen.

In *Dans in Samenhang*: een flexibele methodiek, een uitgave van De Kunstconnectie, beschrijft Vera Bergman die voor dans. Haar omschrijvingen zijn echter ook toepasbaar voor andere kunstdisciplines.

Bergman omschrijft vier benaderingswijzen, gericht op de uitvoerder, de maker, de kijker en de criticus in de amateurkunstenaar:

1. De techniekgerichte benadering: daarbij gaat het om de ontwikkeling van het vakmanschap en de beheersing van technische vaardigheden.

2. De reproductiegerichte benadering: hier gaat het om de overdracht van bestaand repertoire of het nabootsten van voorbeelden.
3. De expressief/creatieve benadering: de nadruk ligt op het ontwikkelen van een eigen idioom, het vermogen zichzelf uit te drukken in kunst en het uitdrukking geven aan gevoelens en ervaringen. Hieronder wordt ook het eigen makerschap verstaan.
4. De receptief/theoretische benadering: het accent ligt op de ontwikkeling van kennis, inzicht en attitudes. Die vindt vooral plaats door het reflecteren op zowel het eigen kunstwerk, als dat van anderen, en het plaatsen daarvan in een bredere maatschappelijke context.

4. De invulling van het docentschap

In iedere educatieve omgeving speelt de docent een leidende, sturende en/of coachende rol ten opzichte van cursisten. De precieze rol die hij speelt, kan van geval tot geval sterk verschillen. Voor aanbieders van kunsteducatie is het goed om zich bewust te zijn van de hieronder genoemde vier mogelijke rollen die een docent kan spelen. De keuze voor een van die rollen hangt onder meer af van de doelgroep, het leerdoel, de onderwijsvorm (individueel of groepsgewijs) en de kunstdiscipline. Aanbieders van kaderopleidingen kiezen zelf voor welke cursussen welk type docent gewenst is.

4.1 Meester-gezel

De meester-gezelrelatie is zo oud als de mensheid en één van de meest beproefde onderwijsvormen. Hoogeveen e.a. omschrijven in *Onderwijsvormen in het kunstonderwijs, Vijf benaderingen* (Utrecht: HKU, 2004) deze vorm als volgt: 'De leerling komt werken in de werkplaats van de meester en levert zijn arbeid in ruil voor inwijding in alle aspecten van het beroep. De meester zet de leerling aan het werk en becommentarieert zo nodig uitvoering en opbrengst. Hiaten in kennis en vaardigheden kan hij gericht aanvullen. De leerling werkt in de nabijheid van de meester en kan zo als het ware de kunst ook afkijken. Er is gelegenheid om alle kanten van de beroepsuitoefening onder de knie te krijgen: kennis en vaardigheden, gebruiken, mores, etcetera.' (p.8). Kenmerkend voor de meester-gezelrelatie is de praktijkgerichtheid. Het ontbreekt vaak aan expliciete instructie; overdracht van kennis en vaardigheden vindt indirect plaats door het observeren en meelopen met de 'meester'.

4.2 Docent-leerling

Het cursorisch onderwijs, dat gekenmerkt wordt door docentgestuurde werkvormen, kennen we uit het formele onderwijs. Hierbij verloopt het onderwijs volgens een van tevoren opgesteld leerplan, waarbij sprake is van een lineaire opbouw; beginnen bij A en eindigen bij Z. De docent formuleert doelstellingen en bepaalt in welke volgorde de leerstof wordt aangeboden.

De leraar stuurt het leerproces door de keuze van de inhoud en de volgorde van de leerstof, door het leertempo aan te geven en door de juiste uitvoering van leertaken te controleren.

Hoewel cursorisch onderwijs verschillende varianten kent en er soms sprake is van eigen inbreng van leerlingen, beslist de docent. De relatie tussen docent en leerling is hiërarchisch.

4.3 De docent als coach

Doordat mensen steeds meer zelf willen bepalen wat zij willen leren en op welke wijze, verschuift de rol van de docenten. Van overdragers van kennis, inzichten en vaardigheden worden zij begeleiders; zij coachen hun cursisten. Dit leidt alleen tot succes als cursisten een actieve houding aannemen en de docent een coachende, begeleidende rol vervult.

4.4 Peer education

Nieuwe kunstdisciplines of nieuwe stijlen binnen bestaande kunstdisciplines komen vooral voort uit de jongerencultuur. Een gevolg daarvan is dat bestaande docenten onvoldoende expertise hebben op het gebied van nieuwe disciplines of stijlen. Aanbieders van kunsteducatie kunnen dit ondervangen door gebruik te maken van zogenaamde peer education. Hierbij worden kennis, ervaring en motivatie overgebracht door leeftijdgenoten en/of mensen met dezelfde achtergrond als de doelgroep. Soms dragen peers daarbij niet alleen kennis, maar ook een levensstijl over.

Veel jongeren hebben veel waardering voor peer education, omdat zij zich goed kunnen identificeren met een leeftijdgenoot die tevens expert is. Die waardering is echter nog geen garantie voor kwaliteit. Samenwerking met of begeleiding door een ervaren docent kan het rendement van een peer educators belangrijk vergroten.

5. Bekwaamheden

Iedere aanbieder van kunsteducatie streeft kwaliteit na. Dat begint met het inschakelen van competente docenten. Bovendien zullen aanbieders op z'n minst dienen na te denken over de gewenste eindtermen van hun cursussen.

5.1 Competenties van de docent

Onder competenties verstaan we de kennis, het inzicht en de vaardigheden om in concrete situaties de beoogde doelen te bereiken.

Veel docenten in de kunsteducatie hebben een HBO-opleiding gevolgd. De competenties waarover een beginnende kunstvakdocent moet beschikken zijn vastgelegd door de HBO-Raad (Opleidingsprofiel Docent Kunstvak, 2004, www.hbo-raad.nl).

5.2 De cursisten: competenties, toetsen en examens

Aanbieders van kunsteducatie hebben een grote mate van vrijheid om het eigen educatief aanbod in te richten en educatieve activiteiten vorm te geven. Dat geldt ook voor eventuele eindtermen of competenties die men aan bepaalde opleidingen verbindt. Aanbieders zullen moeten beslissen of, en zo ja, hoe zij willen toetsen of de leerdoelen zijn behaald. Dat kan op verschillende manieren:

- Testlessen zijn beoordelingslessen waarbij de docent de vooruitgang van elke cursist beoordeelt.
- Het rapport is een schriftelijke weergave van de vorderingen van de leerling dat ook inzet, motivatie en attitude beoordeelt. Voor de beoordeling wordt vaak de driedeling M(atig), V(oldoende), of G(oed) gebruikt.
- Examens toetsen de praktische vaardigheden en de inhoudelijke kennis van cursisten.

Voor het toetsen van cursisten bestaan geen centrale regels. Daarom een aantal aanbevelingen:

- Rapporten, examens en testlessen zijn over het algemeen alleen van toepassing op kinderen, pubers en adolescenten;
- Het is belangrijk om in de beoordeling het instapniveau van de leerling mee te nemen naast het algemeen/gemiddelde niveau van een groep;
- Testlessen en examens zijn met name relevant wanneer het gaat om talentontwikkeling en het bevorderen van doorstroming naar vakopleidingen;
- Rapporten zijn een mogelijkheid om een cursist en diens ouders feedback te geven. 10-minutengesprekken bieden de mogelijkheid om met het kind en de ouders de individuele vorderingen door te spreken. Rapporten moeten een dusdanige ontwikkelingsgerichte insteek hebben dat zowel goede leerlingen als zwakkere leerlingen zich gestimuleerd voelen.

In sommige, maar lang niet alle richtlijnen die Kunstfactor voor kaderopleidingen heeft opgesteld, zijn competenties of eindtermen voor cursisten en soms ook exameneisen en wijzen van toetsen beschreven.

Het staat aanbieders vrij om daar gebruik van te maken of juist van af te wijken.
Aanbieders die kiezen voor een competentiegerichte aanpak, doen er goed aan die
competenties - ongeacht welke dat zijn - terug te laten komen in de evaluaties.

6. Legitimering

Alle door kunstfactor gepubliceerde richtlijnen komen tot stand in overleg met deskundigen en andere betrokkenen uit het veld van de amateurkunst en de kunsteducatie. In de verschillende richtlijnen worden deze personen vermeld. De richtlijnen worden vastgesteld door het bestuur van Kunstfactor en openbaar gemaakt op de website van Kunstfactor, zodat belangstellenden er gebruik van kunnen maken.

Referenties

Beraadsgroep Vorming (2003). Manifest over het belang van non-formele educatie. Rotterdam

Bergman, V. (2003). Dans in Samenhang: Een flexibele methodiek. Utrecht: De Kunstconnectie

Broek, A. van den (2010). Toekomstverkenning kunstbeoefening. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

Haanstra, F. (2001). De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van de authentieke kunsteducatie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland

Hoogeveen K, Oosterhuis P, Oostwoud Wijdenes P. , Visch, E. (2004). Onderwijsvormen in het kunstonderwijs, Vijf benaderingen. Utrecht: HKU

Lowyck, J, Verloop, N. (2003) Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Mooijman, G.J.E. en Tillema, H. (2002). Strategisch opleiden en leren in organisaties. Groningen: Stenfert Kroese

Vodsgaard, H.J., artikel in het kader van het multilaterale Grundtvigproject, Learning Outcome of Amateur Culture (LOAC) (2011). National Associations of Cultural Councils in Denmark, Copenhagen.

Deel 2 Inhoudelijk deel

7. Verantwoording

Procesbeschrijving

Richtlijnen Creatief Schrijven is tot stand gekomen met adviezen van deskundige schrijfdocenten aan centra voor de kunsten, particuliere schrijfdocenten en docenten vanuit opleidingen gericht op beroepsonderwijs voor volwassenen.

De auteurs van Richtlijnen Creatief Schrijven zijn Diana Chin-A-Fat en Lotte Volz. Diana Chin-A-Fat, adviseur (Schrijven) bij Kunstfactor, droeg zorg voor de planning en productie van de richtlijnen. Lotte Volz, beleidsmedewerker bij Kunstfactor, adviseerde tijdens de productie van de richtlijnen met name op onderwijskundig gebied.

Kunstfactor stelt de voorwaarde dat richtlijnen aansluiten op de praktijk en daar bovendien voldoende draagvlak hebben. Omdat de schrijfwereld geen organisatiestructuur van verenigingen en koepels kent, kon er voor deze richtlijnen geen beroep worden gedaan op een landelijke of regionale belangenbehartiger. Uit het grote los georganiseerde schrijfnetwerk zijn daarom twee groepen samengesteld om bij te dragen aan de ontwikkeling van de richtlijnen.

Allereerst is een commissie van creatief-schrijvenexperts gevormd, die directe input leverde op de (deel)concepten van de richtlijnen. Deze expertcommissie kwam twee maal in voltallige vorm bijeen en heeft elk onderdeel van de richtlijnen tot in detail doorgenomen om te komen tot een evenwichtig opleidingsformat. Een van de experts heeft in het eindstadium een derde maal reactie gegeven op het format.

Toen met hulp van de expertgroep de richtlijnen in concept klaar waren, is een klankbordgroep ingezet. De klankbordgroep kwam eenmalig in voltallige vorm bijeen, en heeft de richtlijnen aangescherpt en kritisch beoordeeld op de toepasbaarheid voor de diverse contexten waarin schrijfdocenten werken, zoals individueel maatwerk en cursussen bij kunstencentra. In de eindfase van het proces leverde de klankbordgroep per e-mail en telefoon feedback op het format.

Voor alle zes deskundigen geldt dat zij zowel op inhoudelijk als didactisch gebied hun sporen hebben verdiend. Bij de samenstelling van de groepen is gelet op de variëteit in:

- werkring (werkzaam bij kunstencentrum, hbo-opleiding of als zelfstandig schrijfcoach)
- literair genre / specialisme
- kennis van specifieke doelgroepen
- regio

De leden van de expertcommissie hebben bovendien ervaring met leerplanontwikkeling. De namen van de deskundigen vindt u achter in deze publicatie.

7.1 De kunstdiscipline

Schrijven is onder te verdelen in verschillende literaire genres, poëzie, proza, columns, liedteksten, blogs, graffiti, scenarioschrijven enzovoort, die soms door elkaar, soms strikt gescheiden worden beoefend. Kenmerkend voor schrijven als discipline is dat het voornamelijk op individuele wijze wordt uitgeoefend. Bovendien kent de schrijfwereld weinig tot geen formele

organisatieverbanden zoals koepels en verenigingen. Schrijven is een intieme discipline waarbij de uitvoerders zeer uiteenlopend zijn wat betreft ambitie; de een schrijft puur voor zijn plezier, de ander zoekt contact met uitgevers om uiteindelijk een groot publiek te bereiken. Momenteel is er een verschuiving zichtbaar 'van binnen naar buiten'. Jongeren die schrijven zijn naar het lijkt meer dan de vorige generatie geneigd van schrijven een podiumkunst te maken. Ook combineren zij vaker schrijven met een andere discipline door hun teksten bijvoorbeeld muzikaal te laten begeleiden.

7.2 Plek binnen de totale keten

In de jaren '90 bestonden er enkele opleidingen voor schrijfdocenten. Het huidige docentencorps is vooral afkomstig van deze opleidingen, of geeft les op basis van eigen praktijkervaring. De discipline Schrijven heeft op dit moment een opleiding voor schrijvers die niet alleen hun eigen talent, maar ook dat van anderen kunnen ontwikkelen. De opleiding heet DOCS en wordt aangeboden door Scriptplus, dat sinds 2009 aan de Hogeschool van Amsterdam een anderhalf jaar durende docentenopleiding creatief schrijven aanbiedt.

Ook is er een aantal hbo-(kunstvak)opleidingen waarin schrijven een belangrijke rol vervult:

- De bachelor Creative Writing aan de ArteEZ Hogeschool voor de Kunsten in Arnhem.
- De bachelor Writing for Performance aan de Utrechtse Hogeschool voor de Kunsten.
- De bachelor Beeld en taal aan de Gerrit Rietveld Academie in Amsterdam.
- De afstudeerrichting Scenarioschrijven aan de Nederlandse Film en Televisie Academie in Amsterdam.
- De minor Kunst en cultuur aan de Fontys Hogeschool in Tilburg.
- De minor Creatief schrijven aan de Hogeschool van Amsterdam.

Om het aantal kundige schrijfdocenten op peil te houden, is nieuwe aanwas essentieel. Nieuwe initiatieven zijn er af en toe, maar beklijven meestal niet. Bovendien is er behoefte aan docentenopleidingen waarin nieuwe ontwikkelingen, zoals een toenemende interesse voor schrijven onder jongeren en de digitalisering, worden geïntegreerd in het vak.

7.3 Functie en gebruikers van de richtlijnen

Richtlijnen Creatief Schrijven is vrij te gebruiken als basis voor een docentenopleiding Creatief Schrijven, ook wel kaderopleiding genoemd. De term 'kaderopleiding' wordt binnen de amateurkunstsector gebruikt om opleidingen aan te duiden waarin de gevorderde amateurkunstenaar zijn didactische en artistieke vaardigheden ontwikkelt om zelf andere amateurs les te geven of te coachen.

Gegeven de huidige infrastructuur van de amateur(schrijf)wereld zijn logische aanbieders voor een dergelijke opleiding:

- provinciale instellingen voor kunst en cultuur die al kaderopleidingen in andere disciplines aanbieden
- hogescholen voor de kunsten
- centra voor de kunsten
- particuliere schrijfinstituten als schrijversvakscholen

De opleiding voor docent Creatief Schrijven heeft zijn uitwerking op het lesaanbod voor amateurschrijvers. Het aanbod bestaat in de breedte uit relatief langer lopende cursussen die gericht zijn op beroepsmatig schrijven. Het betreft bijvoorbeeld de scholing aan de

Schrijversvakschool in Amsterdam en Groningen of kortlopende cursussen bij centra voor de kunsten en door particuliere schrijfdocenten die gericht zijn op schrijven als vrijetijdsbeoefening.

Richtlijnen Creatief Schrijven biedt een actuele basisbeschrijving voor een opleiding tot docent creatief schrijven. Het dient als stimulans en leidraad voor bestaande en nog te starten opleidingen, die gericht zijn op de ontwikkeling van (aankomend) docenten creatief schrijven. Daarnaast stellen de richtlijnen de nodige kaders voor kwaliteit en kwaliteitstoezicht. De fundamentele in deze richtlijnen kunnen dienen als instrument om de kwaliteit te beoordelen van de docentenopleidingen die aangeboden zullen worden. Erkende richtlijnen zijn een voorwaarde voor de certificering van opleidingen en dient tevens als toetsingskader.

Aan een kwalitatief goede docentenopleiding creatief schrijven kan een civiel effect worden toegeschreven. Hoewel de opleiding niet resulteert in een erkende lesbevoegdheid, vergroten de deelnemers na het succesvol afronden van de opleiding hun inzetbaarheid en krijgen makkelijker erkenning van hun kwaliteiten als docent en schrijver.

Richtlijnen Creatief Schrijven is bestemd voor de volgende actoren binnen (nog op te richten) docentenopleidingen creatief schrijven:

- de leiding van de opleiding die belast is met het opleidingswerkplan en de inhoudelijke en organisatorische vormgeving van de docentenopleiding
- (gast)docenten die lesgeven aan de docentenopleiding
- stagebegeleiders van organisaties waar stagiairs van de docentenopleiding ingezet worden
- deelnemers aan de docentenopleiding

8. Doelstelling

8.1 Doelgroep

‘Kenmerkend voor amateurkunst is dat de kunst beoefend wordt vanuit een intrinsieke motivatie, de amateur is een ‘liefhebber’. Veel amateurkunstenaars streven ernaar hun kunst op een zo hoog mogelijk niveau te beoefenen. Het begrip amateurkunst zegt niets over de kwaliteit van de kunst: deze kan van zeer hoog niveau zijn’. (Uit: Waarderingskader voor de kaderopleidingen in de amateurkunst, Werkgroep Inspectie van het Onderwijs, Cultuureducatie en PAK-instellingen, vastgesteld in januari 2004).

De deelnemer aan de docentenopleiding Creatief Schrijven is een ambitieuze, gevorderde schrijver die:

- actief met schrijven bezig is
- duidelijke ambitie heeft om het eigen schrijverschap te ontwikkelen
- duidelijke ambitie heeft een belangrijke rol te spelen in de talentontwikkeling van anderen.

Voorop staat dat de deelnemer een passie voor schrijven heeft en schrijven graag wil (leren) overbrengen op anderen. De deelnemer heeft de wens om te investeren in zijn of haar ontwikkeling door in de opleiding gericht te werken aan de eigen artistieke en didactische vaardigheden. De opleiding is geschikt als basis voor aankomende en beginnende docenten die voornemens zijn lessen te gaan geven of hier en daar al eens schrijfonderwijs hebben verzorgd. Tot de doelgroep behoren ook de schrijvers die al meer ervaren zijn in het lesgeven maar behoefte hebben deze ervaring op gestructureerde wijze te verbreden en te verdiepen. De opleiding dient dan ter verbreding en verdieping, en brengt hen in aanraking met de nieuwste ontwikkelingen in het vak.

Binnen de docentenopleiding is tot op zekere hoogte de mogelijkheid tot differentiatie. Meer ervaren deelnemers die zich willen richten op een ander literair genre of een nieuwe doelgroep, hebben in de opleiding deze ruimte. Zo zal een docent Nederlands minder behoefte hebben aan vakken met betrekking tot didactiek, een schrijver juist weer minder aan de vakinhoudelijke onderdelen.

8.2 Doel van de opleiding

Het doel van de opleiding is om deelnemers vanuit hun passie voor creatief schrijven klaar te stomen om hun vak te doceren aan verschillende doelgroepen. Het beroepsprofiel van deze aankomende docenten is breed; na het afronden van de opleiding is de deelnemer in staat om op goed pedagogisch en didactisch niveau in verschillende genres les te geven aan zowel beginners als gevorderden, jongeren en volwassenen en in een breed werkveld van o.a. kunstcentra, bibliotheken, volksuniversiteiten, buitenschoolse (kunst)educatie en de eigen lespraktijk. Ook kan hij door het reguliere onderwijs worden gevraagd om schrijfprojecten te verzorgen.

9. Visie

9.1 Visie op de kunstdiscipline

Het 'bespelen' van de pen

Dansers, musici, beeldend kunstenaars: allemaal kunnen zij als kunstenaars in de dop een vak leren. Maar meer nog dan beroepskunstenaars in de dop zijn er mensen die kunstenaar zijn in hun vrije tijd. Ook die dansers, musici en beeldend kunstenaars kunnen op verschillende plekken terecht om zich in hun hobby te ontwikkelen. Voor beide typen kunstenaars geldt: gedegen onderwijs van professionals is nodig om ofwel professional te worden of een kunstenaar in ontwikkeling.

Wie een bijdrage wil leveren aan het opleiden van schrijfdocenten kijkt voor goede voorbeelden ook buiten de Nederlandse grens. Zo wordt Creative writing in met name Engeland en de Verenigde Staten al jaren als kunstvak erkend. Zo biedt de gerenommeerde University of East Anglia het vak al dertig jaar aan. Ook in de Verenigde Staten is Creative Writing een vakgebied dat aan talloze gerenommeerde universiteiten en colleges wordt aangeboden, zowel als hoofd- of bijvak als in weercursussen, zomerstudies, enzovoort. Creative writing is als onderwerp stevig geworteld in de Angelsaksische literaire traditie.

Beweging

Creatief Schrijven is een kunstdiscipline in beweging, onder andere door de digitalisering. Een belangrijke ontwikkeling is dat schrijven zich steeds meer ontwikkelt van een vooral individuele kunstvorm tot een podiumkunst. Schrijvers zoeken zelf steeds vaker podia op, bijvoorbeeld als poetryslammer of singer/songwriter. Bovendien wordt steeds vaker samengewerkt met andere kunstdisciplines, zoals theater en beeldende kunst¹, en worden (onder invloed van o.a. de technische mogelijkheden en sociale media) crossmedial producties belangrijker. Schrijfdocenten moeten in staat zijn in te spelen op deze ontwikkelingen.

9.2 Visie op leren

Voor een beschrijving van het Constructivisme en de leerstijlen van Kolb verwijzen wij naar hoofdstuk 3.3 uit de Algemene inleiding (constructivisme: 3.3, leerstijlen: 3.4).

Specifiek voor de kunstdiscipline Creatief Schrijven willen wij nog een kleine toevoeging op leerstijlen doen. Het is zinvol om op de manier van leren van beginnende schrijvers te kunnen reflecteren. Docenten creatief schrijven kunnen er baat bij hebben zich te verdiepen in methodieken die de leertheorieën van Kolb, Vermunt en Gardner als grondslag hebben.

Het constructivisme gaat ervan uit dat ieder mens een zekere aandrang heeft tot leren. Dit neemt natuurlijk niet weg dat hierin er vele gradaties zijn, die bijvoorbeeld tot uiting komen in leerstijlen. Verschillende wetenschappers hebben een systematiek van leerstijlen ontwikkeld, waarvan de bekendste in Nederland waarschijnlijk de leerstijlen van Kolb (tabel 1) en de leerstijlen van Vermunt (tabel 2) zijn. Beide modellen kunnen zowel refereren aan een individuele leerstijl als aan een leerstrategie of fase die wordt doorlopen in het leerproces.

¹ De Groen & Tazelaar 2010

Tabel 1 Leerstijlen van Kolb

Leerfase	Type
Concreet ervaren (feeling)	Bezinner
Waarnemen en overdenken (watching)	Denker
Abstracte begripsvorming (thinking)	Beslisser
Actief experimenteren (doing)	Doener

Tabel 2 Leerstijlen van Vermunt

Leerstijlcomponent	Leerstijl			
	<i>Ongericht</i>	<i>Reproductie-gericht</i>	<i>Betekenisgericht</i>	<i>Toepassingsgericht</i>
Cognitieve leerstrategie	Nauwelijks	Stapsgewijs (memoriseren, analyseren)	Diepte (relateren, kritisch verwerken)	Concreet (concretiseren, toepassen)
Regulatiestrategie	Stuurloos	Extern gestuurd	Zelfgestuurd	Zowel zelf- als extern gestuurd
Leerconceptie	Leren als worden gestimuleerd door anderen	Leren als opnemen van kennis	Leren als opbouwen van kennis	Leren als gebruiken van kennis
Leeroriëntatie	Ambivalent	Toetsgericht	Persoonlijk geïnteresseerd	Beroepsgericht

Ontleend aan Verloop & Lowyck 2009, p.162

Vanaf begin jaren '80 heeft Gardners theorie van 'meervoudige intelligentie' in het onderwijs steeds meer betekenis gekregen. Gardner stelt dat er verschillende soorten intelligenties (de vaardigheid in leren en het oplossen van problemen) bestaan, die bovendien niet puur cognitief hoeven te zijn. Traditioneel ligt in het onderwijs een sterke nadruk op de taalkundig-verbale en wiskundig-logische intelligentie, maar Gardner onderscheidt ook de volgende soorten:

- Verbaal-linguïstische intelligentie
- Logisch-mathematische intelligentie
- Visueel-ruimtelijke intelligentie
- Muzikaal-ritmische intelligentie
- Lichamelijke-kinesthetische intelligentie
- Interpersoonlijke intelligentie
- Intrapersoonlijke intelligentie
- Natuurgerichte intelligentie

9.3 Visie op onderwijs

Dit hoofdstuk is een vervolg op hoofdstuk 1 van het algemene deel en is samengesteld met adviezen van deskundige schrijfdocenten (zie colofon).

(Socio)constructivisme toegepast

De docentenopleiding creatief schrijven leent zich goed voor een socio-constructivistische benadering. Hieronder wordt uitgewerkt hoe de verschillende aspecten van de socio-constructivistische leertheorie in de docentenopleiding tot uiting komen.

Leren als interactief continu proces

Het uitgangspunt dat kennisconstructie een continu proces is dat plaatsvindt in interactie met de omgeving, is in de opleiding verweven: de deelnemers verdiepen hun eigen kennis van schrijfvaardigheid met betrekking tot lesgeven door interactie met mededeelnemers, docenten en het lezen en analyseren van teksten. Daartoe bevat de opleiding zoveel mogelijk actieve werkvormen: informatie vergaren, zelf schrijven, elkaars werk beoordelen, discussiëren, etc. Bovendien leren de deelnemers in de klassituatie en, nog realistischer, bij de stage deze kennis te delen en anderen in hun schrijfproces te ondersteunen.

Eindtermen met respect voor persoonlijke ontwikkeling

Lesgeven in creatief schrijven gedijt bij een vakdidactiek gestoeld op de socio-constructivistische leest waarin meerdere waarheden bestaan. Immers, bij creatieve teksten is het lastig te bepalen wat goed of fout is, omdat het gaat over relatief subjectieve waarden als zeggingskracht. Veel kan worden aangeleerd, zoals het toepassen van stijlmiddelen of het structureren van teksten. Toch blijft kwaliteit lastig te bepalen en is er vaak een grijs gebied waarin de smaak en ervaring van de ontvanger een grote rol speelt. In de docentenopleiding schrijven ontwikkelen deelnemers de vaardigheden om creatieve teksten vorm te geven en te beoordelen zonder dat daarbij een heersend kwaliteitskader wordt opgelegd. Dit houdt tevens in dat in de opleiding tot docent creatief schrijven de nadruk komt te liggen op het persoonlijke leerproces. Dit neemt uiteraard niet weg dat de deelnemers beoordeeld worden op hun prestaties en aan de eindtermen moeten voldoen. Wel moet er binnen het reguliere programma ruimte zijn voor een eigen ontwikkelingstraject dat afgestemd is op de specifieke behoefte van de deelnemer.

Doelgericht en bewust leren

De actieve rol die is weggelegd voor de lerende is voor aankomend docenten onontbeerlijk. Het is dan ook te verwachten dat deelnemers aan de docentenopleiding meer dan gemiddeld gedreven en doelgerichte lerenden zullen zijn. Zij hebben de duidelijke wens om de professionele vaardigheden te verwerven die nodig zijn om anderen te begeleiden in hun schrijfproces. Omdat ze als schrijfdocent vaak zelfstandig zullen werken, wordt in de opleiding regelmatig teruggeblikt op het eigen functioneren en de eigen gerealiseerde en gewenste ontwikkeling. Het portfolio is een goed instrument om de metacognitieve vaardigheden van de deelnemers te ontwikkelen. Een ander voorbeeld van (zelf)reflectie in deze opleiding is de aandacht voor feedback geven en ontvangen. De aankomend schrijfdocenten zullen getraind worden in het vragen en verwerken van feedback op het eigen functioneren. Uiteraard zullen zij ook leren om als docent constructieve feedback te geven aan de deelnemers.

Leerstijlen en meervoudige intelligentie toegepast

Het is geen noodzaak om de leerstijlen van Kolb of Vermunt en Gardners verschillende vormen van intelligentie letterlijk te integreren in de opleiding tot docent creatief schrijven. Het is echter wel raadzaam om als opleiding te onderkennen dat er verschillende leerstijlen of –strategieën en ‘intelligenties’ bestaan en ze beargumenteerd op te nemen in het curriculum. Voor een docentenopleiding komt daar uiteraard nog bij dat de docenten in spe hun didactiek tot op zekere hoogte af kunnen stemmen op verschillende leerstijlen en intelligenties en zich bewust zijn van verschillende doceerstijlen en hun eigen (voorkeur)doceerstijl. Zo is hun schrijfonderwijs voor verschillende doelgroepen aansprekend.

Verder mag duidelijk zijn dat in een docentenopleiding creatief schrijven de verbaal-linguïstische intelligentie een grote rol speelt. Ook de reproductie van leerstof valt niet te vermijden, denk aan het opbouwen van kennis over genres en literaire technieken. Dit neemt niet weg dat door de hele opleiding aandacht is voor betekenisverlening en toepassing van het geleerde. Met andere woorden: praktijkoefening staat voorop, deelnemers zullen niet zomaar

kennis stampen maar altijd gericht zijn op het waarom van die kennis en de wijze waarop zij dat in hun eigen schrijfproces en lespraktijk kunnen gebruiken.

9.4 Visie op de leeromgeving

Dit hoofdstuk is een vervolg op hoofdstuk 1 van het algemene deel en is samengesteld met adviezen van deskundige schrijfdocenten (zie colofon).

De constructivistische visie en het rekening houden met verschillende leerstijlen of –fasen en intelligenties vragen om afwisselend activerend onderwijs. De opleiding vindt daarom plaats in verschillende contexten of leeromgevingen, die ruimte bieden aan interactie en actieve ontwikkeling van de deelnemers.

De drie soorten leeromgevingen die dit onderwijs moeten faciliteren worden hier globaal omschreven. Er worden verschillende contexten aangeboden die elk hun waarde hebben.

Onderwijsruimtes

De onderwijsruimtes zijn de plekken waar de deelnemers onderwijs krijgen en samenkomen in het kader van hun opleiding: klaslokalen, vergaderruimtes, e.d. Zonder hier concrete specificaties te geven, moet er op gelet worden dat deze ruimtes zich lenen voor verschillende activiteiten: klassikaal onderwijs, groepswork, opdrachten, discussies, etc. De binnenschoolse leeromgeving moet een veilige plek zijn voor ontmoeting, interactie en interpersoonlijke kennisoverdracht. De onderwijsruimtes faciliteren verschillende leeractiviteiten waarmee de deelnemers zich actief kunnen ontwikkelen.

Stageplek

De praktische leeromgeving is bij de opleiding tot docent creatief schrijven de stage. Tijdens de stageperiode is er sprake van ‘ontdekkend leren’ in een realistische praktijksituatie. Een goede stageplek is een krachtige leeromgeving. Dit houdt onder andere in dat de stageomgeving levensecht is en overeenkomt met de situatie waarin het geleerde moet worden gebruikt of toegepast. Verder nodigt de stage uit tot activiteit, waarbij het roer door de stagebegeleider geleidelijk wordt overgegeven aan de stagiair (De Waal, 2004). Hiervan is echter geen sprake als de stage bestaat uit het zelfstandig geven van een cursus. Het geleidelijk overdragen van didactische verantwoordelijkheid heeft dan al plaats moeten vinden voorafgaand aan de stage. Bijvoorbeeld door ‘modelling’, waarbij de deelnemers aan de opleiding zich spiegelen aan hun docenten.

Digitale leeromgeving

Een digitale leeromgeving kan ingezet worden als aanvulling op de contacturen. Doel van een digitale leeromgeving is om verschillende didactische en leerfuncties in één altijd toegankelijk systeem onder te brengen (De Jong, Kanselaar & Lowyck, 2009). Bij de opleiding tot schrijfdocent kan een digitale leeromgeving niet alleen als middel worden ingezet om het leerproces te ondersteunen, maar dient ook een doel op zich als het gaat om digivaardigheid en mediawijsheid.

Een digitale leeromgeving kan allerlei vormen aannemen, van een eenvoudige website tot een interactieve game. Hoewel er steeds meer veelbelovende voorbeelden zijn van betekenisvolle ontdekkingsrijke digitale leeromgevingen, is het uiteraard niet noodzakelijk voor deze opleiding een leeromgeving te ontwikkelen die voorzien is van de nieuwste snuffjes.

Het meest voor de hand liggend voor deze docentenopleiding is de vorm van een eenvoudig online platform of een community of learners waar verschillende functies samenkomen. De digitale leeromgeving kan dienen als instructiemiddel, informatiebron en communicatiemiddel.

Functionaliteiten op elke plaats en tijd kunnen worden benut waardoor de deelnemers hun eigen kennis kunnen opbouwen in interactie met andere deelnemers en docenten.

De belangrijkste onderdelen en functies van een digitale leeromgeving zijn in tabel 3 weergegeven.

De digitale leeromgeving biedt veel flexibiliteit. Lesmateriaal kan bijvoorbeeld eenvoudig up-to-date gehouden worden en op actualiteiten kan snel worden ingespeeld. Zo kan men doorlinken naar websites, filmpjes tonen of onderling discussiëren op een forum. Een digitale leeromgeving kan een uitkomst bieden bij (deeltijd)opleidingen met een beperkt aantal contacturen.

Tabel 3 Onderdelen en functies van een digitale leeromgeving

Onderdeel	Functies
Leerstofcomponent	Lesstof overzichtelijk ordenen (bijv. thematisch, als hypertext, met filmpjes) en aanbieden
Communicatiedeel	E-mail, synchrone communicatie ((video)chat), asynchrone communicatie (discussieforum) voor deelnemers onderling en de docenten
Toetsdeel	Aanmaak van een digitaal portfolio en/of (oefen)toetsen en – opdrachten, evt. gekoppeld aan een 'leerlingvolgsysteem' waarin resultaten worden bijgehouden
Beheers- of managementdeel	Leerdoelen aan opleidingsopbouw koppelen, lesstof, materialen, enz. ordenen (bijv. in opleidingsrooster), toegangsbeheer voor gebruikers en hun rechten

Ontleend aan De Jong, Kanselaar & Lowyck, 2009

10. Organisatie en inrichting

10.1 Inrichting van de opleiding

De organiserende instelling die de opleiding uitvoert is verantwoordelijk voor de organisatie, inrichting en kwaliteit van de opleiding. De opleiding kan worden georganiseerd door rechtspersonen die voldoen aan de in de richtlijnen gestelde voorwaarden.

10.2 Inrichting van het onderwijs

Modulair onderwijs

Veel beroepsgerichte opleidingen zijn vandaag de dag modulair ingericht, wat betekent dat de lesstof is opgedeeld in afzonderlijk te volgen modules. Het behalen van alle modules (deelcertificaten) leidt tot het verkrijgen van een diploma. Afgezet tegen het traditionele leerjarentraject biedt modulair onderwijs flexibiliteit. De modules worden idealiter op verschillende momenten georganiseerd, zodat de cursist een snel traject kan kiezen, bijvoorbeeld door alle modules binnen een jaar af te werken, of de opleiding kan volgen in een rustiger tempo.

Voor de doelgroep van de docentenopleiding creatief schrijven, die deze opleiding doorgaans zal volgen naast een betaalde baan en privéverplichtingen, heeft een modulaire opzet evidente voordelen: deelnemers hebben de mogelijkheid hun studie tijdelijk op een lager pitje te zetten en later de draad weer op te pakken. Ook kunnen eventuele vrijstellingen binnen het modulair onderwijs eenvoudiger verwerkt worden. Daar staat het praktische nadeel tegenover dat het aanbieden van vakken of modules op verschillende momenten voor kleinere opleidingen niet haalbaar zal zijn. Daarbij zal de continuïteit van het groepsonderwijs – dat waarschijnlijk plaats zal hebben in kleinere groepen met vaste samenstelling – lastig te waarborgen zijn wanneer veel deelnemers gebruik maken van de geboden flexibiliteit.

Aanbieders van de kaderopleiding creatief schrijven worden vrij gelaten in de keuze om het onderwijs al dan niet modulair aan te bieden. Het strekt wel tot de aanbeveling om als opleiding de nodige flexibiliteit aan te bieden aan deelnemers. Door de volgende voorwaarden te stellen, is modulair werken zowel voor de deelnemer als opleiding helder en haalbaar:

- Binnen één fase kunnen de modules/vakken in verschillende volgorde gevolgd worden.
- Wanneer voor een bepaalde module specifieke voorkennis uit een andere module vereist is, kan de opleiding als ingangseis stellen dat de betreffende module reeds behaald moet zijn.

10.3 Studieduur

De kaderopleiding Creatief Schrijven duurt, afhankelijk van de verdeling van de studielast, minimaal één jaar, maximaal twee jaar en omvat drie fases. De eerste en tweede fase omvatten beide zo'n 45 lessen (9 dagen per semester van 5 lessen). Deelnemers moeten rekening houden met ongeveer 250 lessen in totaal, inclusief lessen voor een semester. Een fase is niet per se gelijk aan een jaar. De lengte van een fase hangt af van de snelheid van de deelnemer. Het staat de kaderopleiding vrij naar eigen inzicht flexibel het aantal uren per vak in te vullen. Relaterend aan de competenties en toetscriteria kan de volgende indeling als richtlijn genomen worden:

10.4 Fasering

De opleiding bestaat uit drie fases waarin in een evenwichtige verhouding de schrijfpraktijk (proza, poëzie en literaire non-fictie) en de lespraktijk (theorie, praktisch lesgeven, stagecursus en masterclasses) worden behandeld.

Er wordt plaats gemaakt voor ontwikkeling van de schrijfpraktijk en de lespraktijk. Een accent wordt gelegd op het schrijfproces, de schrijfpraktijk en de schrijfliteratuur, de lespraktijk, intervisie en didactische literatuur.

Een van de hoofdonderdelen van de studie is de stage, die bestaat uit het zelfstandig geven van een schrijfcurriculum. Daarover moet een uitvoerig stageverslag worden aangelegd. Een docent komt op stagebezoek, doet supervisie en beoordeelt de student in de praktijk.

De laatste fase is gewijd aan verdieping zoals lesgeven aan doelgroepen als kinderen op de basisschool, jongeren, senioren en wijkbewoners; lesgeven in bepaalde genres, zoals literaire non-fictie en kinderverhalen; en actualiteiten zoals de invloed van technologische ontwikkelingen op vertelvormen en het schrijfproces. In deze fase wordt het portfolio gecompleteerd.

1e fase: Het fundament

Onderdelen:

- De ontwikkeling van vaardigheden in lesgeven en begeleiden van groepen
- De ontwikkeling van vaardigheden in begeleiden van leerprocessen
- Theoretische kennis over schrijven, literaire context

De leerinhouden zijn onder meer:

- Basis schrijfvaardigheden: genres, ritme, stijl, perspectief, structuur enz.
- Communicatie: communiceren met groepen en individuen, groepsprocessen, sociale aspecten
- Leerstijlen, werkvormen, leiderschapsstijlen. Leerprocessen: motorisch, sociaal, creatief, affectief, cognitief en met name: talig
- Pedagogiek: methodisch en didactisch handelen, maken en uitvoeren van een lesplan

2e fase: De verdieping

De tweede fase richt zich op het verbreden en verdiepen van opgedane kennis. De onderwerpen uit de eerste fase komen terug, methodiek van lesgeven blijft belangrijk, maar er vindt een accentverschuiving plaats in de richting van begeleiden van creatieve processen en ontwikkelen van lesplannen en opleidingsaanbod.

Onderdelen:

- Visieontwikkeling op schrijven, op het werkveld
- Kennis van de ontwikkelingen in de schrijfwereld (digitale media, individualisering)
- Verdere ontwikkeling van de vaardigheden in het lesgeven, lesopbouw, het maken van lesplannen en lessencycli
- Ontwikkelen van een opleidingsaanbod
- Marktgerichtheid
- Ontwikkelen van de eigen creativiteit
- Creatieve leerprocessen aangaan, stimuleren, begeleiden, adviseren
- Specialisatie (genre, doelgroep)

3e fase: De eindstage

De eindstage kan in de derde fase worden ingezet maar kan ook in het midden of aan het eind van de tweede fase plaatsvinden. De stage kan een accent krijgen in de richting van het werkveld of de werkvorm die de deelnemer eventueel ambieert, bijvoorbeeld lesgeven aan een bepaalde doelgroep.

Onderdelen:

- Eindstage en begeleiding
- Voorbereiding en overleg
- Terugkomsessies
- Evaluatie en afronding

10.5 De leeromgeving

Onderwijsruimtes

De onderwijsruimte is voldoende geoutilleerd en tenminste voorzien van geschikt meubilair en faciliteiten voor mediagebruik (flip-over, mogelijkheid om beeld en geluid af te spelen, bij voorkeur met internetverbinding). De ruimte is geschikt voor zowel klassikaal onderwijs als werken in kleinere groepen.

Idealiter is de groepsgrootte tussen de 8 en 12 deelnemers. De groep is dan voldoende groot om van elkaar te leren, in verschillende samenstellingen samen te werken en een vertrouwelijke, veilige leeromgeving te creëren. Een kleinere of grotere groep is mogelijk, maar de groepsdynamiek, sfeer en variatie behoeven dan extra aandacht. Tot slot kunnen de locatie, bereikbaarheid en uitstraling van de onderwijsruimte een rol spelen voor (potentiële) deelnemers, hoewel deze factoren het leerproces niet of nauwelijks beïnvloeden.

Stageplek

Schrijfdocenten werken in diverse contexten. Ook voor de stage geldt dat deelnemers op verschillende plekken terecht kunnen komen. Van een e-schrijfproject met jongeren tot een opleiding levensverhalen schrijven voor senioren of een 'reguliere' schrijfopleiding bij een kunstencentrum. Ongeacht waar, dient de stageplaats een zinvolle leeromgeving te zijn waar de deelnemer voldoende mogelijkheden krijgt om zich te ontwikkelen en daarin goed begeleid wordt.

De stageplek voldoet daarom aan de volgende criteria:

- De leerinhoud ligt op het vlak van creatief schrijven.
- De te doceren leerinhoud bestrijkt bij voorkeur een breed kennisterrein waarin verschillende literaire genres aan bod komen.
- De stageplek is een realistische (potentiële) werkomgeving.
- De deelnemer krijgt de mogelijkheid minstens 20 uur (bijvoorbeeld 8 lessen van 2,5 uur) zelf les te geven.

Het vinden van een stageplek

Deelnemers worden geacht zelf een stageplek te zoeken. Om later als docent creatief schrijven te werken zal de deelnemer immers ook in staat moeten zijn via sollicitaties en het eigen netwerk een werkkring op te bouwen. In Fase 2 wordt aandacht besteed aan deze zogenaamde beroepscompetenties. Het strekt tot aanbeveling dat de opleiding ook na Fase 2 helpt en bemiddelt, bijvoorbeeld door structurele samenwerking aan te gaan met een kunstencentrum of schrijfschool.

De stageplaatsen die de deelnemers aandragen, worden door de opleidingscoördinator of stageverantwoordelijke getest op geschiktheid. De afweging wordt gemaakt aan de hand van bovenstaande criteria en eventuele eigen aanvullende eisen.

Stagebegeleiding

Verschillende invullingen zijn voor de begeleiding mogelijk. Het meest voor de hand liggend is om zowel een stagebegeleider vanuit de opleiding aan te stellen, als een stagebegeleider die werkzaam is op de stageplek. Als praktijkbegeleider op de stage heeft een ervaren schrijfdocent de voorkeur. Taken van de praktijkbegeleider:

- De stagiair wegwijs maken in de organisatie
- De stagiair laten meekijken tijdens lessen
- De stagiair lessen laten geven en deze observeren
- De stagiair voorzien van dagelijkse feedback en begeleiding

De opleidingsbegeleider is wat meer op afstand en zorgt voor reflectie bij individuele gesprekken en klassikale terugkeermomenten. Bij problemen op de stage heeft de begeleider vanuit de opleiding de rol van bemiddelaar en oplosser.

Intensieve begeleiding op de stage door een ervaren schrijfdocent kan ervoor zorgen dat de stage als nuttig en leerzaam wordt ervaren. Toch is het goed als de opleiding zich ook bewust is van de risico's. Zo kan dit ten koste gaan van de tijd die de stagiair zelf lesgeeft. Bovendien is de waarde van een stage weliswaar evident, maar is er ook onderwijskundige kritiek op het mentorsysteem dat vaak geldt bij docentenopleidingen:

‘De stagiair wordt dan geacht het lesgedrag van de mentor/begeleider te imiteren (vaak zonder veel begrip), terwijl dit meestal niet leidt tot de nodige vernieuwing van het docentschap. Dat wordt nog versterkt doordat in veel opleidingen de stage behoorlijk afgebakend/geïsoleerd is van de rest van de opleiding. Wat er binnen de stage gebeurt wordt te weinig meegebracht naar en besproken tijdens het ‘reguliere’ onderwijs’. (Verloop 2009, p. 205).

Ook is het mogelijk dat een deelnemer aan de kaderopleiding op de stageplek geen begeleider heeft. Bijvoorbeeld wanneer de deelnemer zelfstandig een schrijfcurcus geeft. In dat geval kan de stagebegeleiding vanuit de opleiding geïntensiverd worden. De stagebegeleider komt dan op gezette tijden meekijken en de deelnemer reflecteert tussentijds met de begeleider op het eigen functioneren.

Het risico waar Verloop terecht op wijst, is dat de stage te geïsoleerd staat van de rest van de opleiding. De opleiding dient te zorgen voor de koppeling tussen praktijk en opleiding, bijvoorbeeld door terugkomdagen, intervisiegroepen of een collegiaal consult.

Om de koppeling tussen praktijk en opleiding te waarborgen zijn voor de docentenopleiding creatief schrijven bijvoorbeeld de volgende richtlijnen geformuleerd:

- De opleiding zorgt voor minstens twee terugkeermomenten waarop deelnemers onder begeleiding van een docent ervaringen delen en reflecteren.
- De deelnemers schrijven een stageverslag (voor in het portfolio) waarin zij de stageplek en stageopdracht beschrijven en reflecteren op hun eigen functioneren en ontwikkeling aan de hand van voorbeelden uit de stage. Ook geven ze hierin aan in hoeverre ze de opgedane kennis van de opleiding ingezet hebben en op welke terreinen ze zich nog willen ontwikkelen. De opleiding kan uiteraard haar voordeel doen met de feedback van deelnemers. Gesteld dat meerdere deelnemers in hun stageverslag aangeven bepaalde bagage te missen, kan dit voor de opleiding aanleiding zijn aanpassingen in het curriculum te doen.

Digitale leeromgeving

Het inrichten van een digitale leeromgeving kan bij de opleiding tot docent creatief schrijven nadrukkelijk aanbevolen worden maar wordt niet verplicht gesteld.

De mogelijke functies van een digitale leeromgeving zijn beschreven in §3.4. Ook is daar gewezen op het belang in het kader digitale vaardigheden en het gebruik van media die ook binnen de discipline schrijven van sterk toenemend belang zijn.

De opleiding kan desgewenst een digitale leeromgeving aanbieden met daarin direct beschikbaar lesmateriaal, ruimte voor discussie, contact met docenten, opslag portfolio's en eventueel voor afstandsonderwijs. Ook kan de opleiding deelnemers aanleren dit zelf te ontwikkelen.

10.6 Voortgangsevaluatie en –registratie; het portfolio

Het is raadzaam de competenties en eindtermen niet alleen op de eindresultaten betrekking te laten hebben, maar op de ontwikkeling van de deelnemer gedurende de gehele opleiding. Het portfolio vormt hiervan de basis. Het is voor de deelnemer zelf een naslagwerk en geeft een overzicht van de onderdelen van de opleiding. Voor de organiserende instelling is het een naslagwerk van de behaalde resultaten en de algemene ontwikkeling van de deelnemer.

Portfolio

De deelnemer houdt de eigen ontwikkeling bij in een portfolio. Het portfolio kan verschillende 'bewijsstukken' bevatten, zoals:

Zelfevaluatie

- Eigen schrijfwerk en de ontwikkeling in het werk
- Toetsen en beoordelingen
- Reflectieverslagen van coachingsgesprekken
- Verslag van schriftelijke en mondelinge evaluatiegesprekken met docenten na afloop van een lessencyclus, al dan niet naar aanleiding van een toetsingsmoment
- Verslagen van tussentijdse evaluatiegesprekken met de opleidingsdocent of coördinator over voortgang en ontwikkeling
- Stageverslag

Evaluatie door docenten/stagebegeleider(s)

- Docenten en stagebegeleider(s) maken een schriftelijk verslag van hun bevindingen met elke deelnemer en bespreken dit met de deelnemer. Een kopie van het verslag gaat naar de opleidingscoördinatie.

Functies van het portfolio

Het portfolio heeft voor de voortgangsregistratie een formatieve functie: het geeft de deelnemer en docent inzicht in het verloop van het leerproces en kan gebruikt worden om het leerproces bij te sturen.

Daarnaast heeft het portfolio een summatieve functie, dat wil zeggen dat het portfolio onderdeel is van de eindbeoordeling (zie 11.7 Toetsing). Door een 'beste-werkportfolio' samen te stellen, kan de deelnemer aan het eind van de opleiding zijn vakbekwaamheid tonen aan de examencommissie.

Voor zowel de formatieve als de summatieve functie is het van belang dat de deelnemer steeds reflecteert op de toegevoegde stukken en het eigen leerproces (Dochy, Schelfhout & Janssens 2009).

Suggestie voor de voortgangsevaluatie rondom de modules

Bij de start van elke module bespreekt de (gast)docent de leerdoelen met de deelnemers. Na afloop van de module evalueert de docent of de deelnemer de leerdoelen heeft behaald.

Daarnaast kan de docent of opleidingsaanbieder al dan niet schriftelijk evalueren of de module adequaat was wat betreft leerinhoud, werkvormen enzovoort.

11. Inhoudelijk plan

11.1 Toelating

De docentenopleiding heeft een toelatingsprocedure. Enerzijds omdat een bepaald startniveau nodig is om competente docenten af te kunnen leveren, anderzijds om deelnemers een helder beeld te geven van de inhoud en de eisen. De selectie kan plaatsvinden door middel van gesprekken en/of training. Het staat de betreffende kaderopleiding vrij hier zelf een keuze in te maken. De selectie hoeft geen apart onderdeel van de opleiding te vormen, maar kan de aanloop van de eerste fase omvatten in de vorm van een blok of module.

De toelating biedt de kandidaat de mogelijkheid:

- Een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de toekomstige kaderopleiding
- Na te gaan of deze voldoende bagage heeft om de kaderopleiding te gaan volgen
- Na te gaan of de kaderopleiding aan zijn verwachtingen voldoet

De toelating heeft voor de kaderopleiding tot doel:

- Voldoende zicht te krijgen op de motivatie van de toekomstige deelnemer
- Na te gaan of de toekomstige deelnemer zich voldoende kan ontwikkelen
- Na te gaan of de toekomstige deelnemer voldoende bagage heeft om de kaderopleiding te starten
- In te schatten of de deelnemer voldoende doorzettingsvermogen heeft om de kaderopleiding af te maken

De selectieprocedure kan bestaan uit:

- Een toelatingsles waarin de algemene schrijfvaardigheid en motivatie getoetst wordt
- Een schriftelijke motivatie die de ambitie om les te geven verduidelijkt. Indien mogelijk of noodzakelijk geacht door de selectiecommissie volgt hierover een kort gesprek
- Een proeve van recente schrijfvoorbeelden door de kandidaat
- Een combinatie van bovengenoemde mogelijkheden

De selectiecommissie kan bestaan uit:

- Opleidingscoördinator
- Opleidingsdocent
- Externe specialist

De selectiecriteria kunnen zijn:

- Hbo werk- en denkniveau, aan te tonen tijdens een gesprek
- Aantoonbare affiniteit met schrijven
- Aantoonbare motivatie om docent te willen worden
- Communicatieve vaardigheden, zowel schriftelijk als verbaal
- Ambitie om kennis te verbreden/verdiepen
- Vermogen tot zelfreflectie
- Ontvankelijk voor feedback

Van toelating of afwijzing krijgt de deelnemer schriftelijk bericht. Eenieder die voldoet aan de selectiecriteria en/of geschikt wordt bevonden door de selectiecommissie kan deelnemen aan de opleiding. Bij twijfelgevallen kan men kiezen voor een tweede intakegesprek en/of selectietoets.

11.2 Leerinhouden

De opleiding heeft een evenwichtige verhouding waarin zowel schrijfpraktijk als lespraktijk worden behandeld.

De specifieke leerinhouden:

Schrijfpraktijk: terugkerende schrijfopdrachten; vergelijking van de opdrachten en de achterliggende filosofie; het schrijfproces en reflectie daarop; feedback geven en ontvangen op teksten; literatuurstudie over schrijven en schrijfproces.

Lespraktijk: het leerproces en reflectie daarop; didactiek (model didactische analyse); pedagogiek; groepsproces en reflectie daarop; feedback geven en ontvangen op gedrag; ontwerpen en uitvoeren van een schrijfcursus onder supervisie van de docenten en met intervisie van medestudenten; literatuurstudie over lesgeven in schrijven; masterclasses lesgeven aan doelgroepen en in genres; schrijven over lesgeven in schrijven.

De leerstof waarmee de studenten de beoogde competenties verwerven is gekoppeld aan de leerinhouden schrijfpraktijk en lespraktijk. Gedacht kan worden aan de volgende onderwerpen:

Schrijfpraktijk: proza, poëzie, literaire non-fictie en de subgenres; schrijfproces: associatietechnieken, lezen en schrijven, taal.

Lespraktijk: pedagogiek; didactiek; docentschap; leerproces; lespraktijk; feedback; toetsing en evaluatie; cursisten en doelgroepen; literatuur; boekbesprekingen.
Organisatie: werkveld; PR en werving.

11.3 Lesmateriaal

Tijdens de contacturen vinden zowel praktische als theoretische opleidingsonderdelen plaats. Het lesmateriaal wordt verstrekt door de opleiding en/of door afzonderlijke docenten. Er is schriftelijk, (audio-)visueel en ICT-materiaal. De leerstof wordt of speciaal voor de kaderopleiding ontwikkeld of gedeeltelijk uit andere opleidingen overgenomen.

Zie bijlage I voor een uitgebreide literatuurlijst.

11.4 Docenten

Samenstelling docententeam

Om de kwaliteit en diversiteit van de docentenopleiding te garanderen is het noodzakelijk dat de deelnemers onderwijs en begeleiding krijgen van verschillende docenten. Het vaste team bestaat uit schrijfdocenten, waarvan één eventueel als inhoudelijk opleidingscoördinator fungeert. Het team is in staat in alle vakken te onderwijzen en wordt zo nodig aangevuld met docenten van diverse achtergronden, die belast zijn met het geven van onderwijs. Het verdient aanbeveling dat de deelnemers met de visies van verschillende gastdocenten kennismaken. Dit kan ook door het volgen van workshops of modules buiten de opleiding.

Didactische docentrollen

Er bestaan diverse didactische rollen die een docent op zich kan nemen. Deze rollen lenen zich voor verschillende situaties, leerinhouden, leerdoelen, etc. We gebruiken hier de indeling van Herfs et al. (2004), waarin voor docent kunstvakken de didactische rollen van instructeur, model en coach worden onderscheiden. Docenten die lesgeven aan de docentenopleiding creatief schrijven zijn bedreven in deze rollen en weten op welke moment zij deze kunnen aannemen.

De instructeursrol is vergelijkbaar met het traditionele klassikale onderwijs en leent zich het best voor kennisoverdracht van meer cognitieve aard. Bijvoorbeeld, de docent instrueert de deelnemers over de verschillende stijlmiddelen die bij het creatief schrijven gebruikt worden.

Bij een docentenopleiding is de rol van de docent als model continu en onvermijdelijk aanwezig. De docenten aan de schrijfopleiding dienen zich er in hun handelen ervan bewust te zijn dat zij voortdurend model staan voor 'de docent', hun lessen voor 'het onderwijs', etc. Bovenop deze altijd aanwezige modelrol, kan de docent bewust momenten aangrijpen om als model te fungeren, bijvoorbeeld om te laten zien hoe een docent op constructieve wijze feedback kan geven aan een leerling.

Over de docent in de rol van coach is in de onderwijskundige literatuur veel te vinden, meestal in relatie tot de eerder omschreven constructivistische visie op leren. In plaats van op het voorschrijven en instrueren, richt de docent als coach zich op het stimuleren en begeleiden van de (zelfstandige, zelfregulerende) deelnemer. Binnen de docentenopleiding creatief schrijven komt de coachende rol steeds terug, met name wanneer de deelnemers een praktische opdracht uitvoeren kan de docent coachende aanwijzingen geven. In principe kan de docent bij alle opdrachten coachende feedback geven. Dit houdt ondermeer in dat de docent de 'juiste oplossing' niet voorschrijft (voor zover er al gesproken kan worden van 'juist'), maar de deelnemer aanwijzingen geeft om daar zelf te komen.

Collegiaal leren

Samenwerking met collega's, het vormen van netwerken, het bijwonen van elkaars lessen, het gezamenlijk bespreken van problemen enzovoort is stimulerend voor het leerproces van docenten. Collegiale uitwisseling en interactie biedt de mogelijkheid om het leren van docenten te bevorderen.

11.5 Competenties

Een competentie is een integraal geheel aan vakkennis, houding en vaardigheden op het terrein van lesgeven in schrijven en leiding geven aan dit creatieve proces. Het gaat om reflectieve, vaktechnische, maatschappelijke, artistieke en didactische competenties. Gedurende de opleiding wordt helder in kaart gebracht op welke manier en op welk moment kennis, houding en vaardigheden worden getoetst en welke globale competenties centraal staan. De globale competenties kunnen als volgt worden geformuleerd: creativiteit, professionaliteit en communiceren, beoordelingsvermogen, didactisch vermogen.

11.6 Eindtermen

Aan het eind van de opleiding wordt de didactische vaardigheid van de deelnemer getoetst. In een eindgesprek levert de deelnemer bewijs voor de aanwezige kennis, vaardigheden en attitude op basis van zijn door de jaren heen opgebouwde portfolio. De toetscriteria zijn bedoeld om de vaardigheden van de deelnemer aan te tonen.

Een docent die aan de eindtermen voldoet kan lesgeven in verschillende genres, aan zowel beginners als gevorderden, jongeren en volwassenen en in een breed werkveld van o.a. kunstcentra, bibliotheken, volksuniversiteiten, buitenschoolse (kunst)educatie en de eigen lespraktijk. Ook kan hij door het reguliere onderwijs worden gevraagd om schrijfprojecten te verzorgen.

De afgestudeerde docent creatief schrijven is een docent in de breedte; hij is een specialist op het gebied van schrijven maar is behept met vaardigheden en kennis zoals die hieronder worden omschreven:

Kennis

De deelnemer heeft kennis van / kent literatuur over:

- recente ontwikkelingen in de literaire wereld zowel op amateur- als professioneel niveau
- nieuwe media en de relatie tot schrijven en het schrijfproces
- de context van literatuur: achtergronden, processen en betekenissen
- schrijven en het schrijfproces
- lesgeven in schrijven
- het groepsproces
- het feedbackproces (feedback op tekst en op gedrag)
- leerstijlen
- leermethoden
- schrijfdidactiek
- pedagogiek

Vaardigheden

De deelnemer kan:

- in zijn eigen schrijfspecialisatie lesgeven aan amateurs
- een cursusplan maken
- doelen en inhouden selecteren
- doelen en inhouden in leerplannen vormgeven of herontwerpen
- onderwijs uitvoeren en in staat zijn daarop te reflecteren
- leerplannen beoordelen en waarderen en op basis daarvan bijstellen
- zich op doelgroepen richten en rekening houden met beperkingen
- de cursus afstemmen op het beleid van de instelling
- groepsgericht leidinggeven
- het schrijfproces van de deelnemers in gang zetten en begeleiden
- leiding geven aan het proces van feedback geven en ontvangen
- effectief communiceren zowel met groepen als individuen
- naar een lang- of kortlopend resultaat (leerplan) toewerken
- de cursusevaluatie begeleiden
- zelf schrijven in diverse genres op een niveau dat amateurschrijvers stimuleert en inspireert
- reflecteren op het eigen functioneren
- verbindingen maken met actualiteit en met andere kunstdisciplines

Attitude

De deelnemer toont:

- motivatie om schrijven als kunstvak over te dragen
- persoonlijke ambitie tot schrijven
- structurele inspanning voor professionele ontwikkeling
- omgevingsbewustzijn
- empathisch vermogen, sociale kennis

11.7 Toetsing

De voortgang van de deelnemer wordt gevolgd door vaardigheidstoetsen, toetsen, tentamens, voortgangsevaluaties, verslaglegging en presentaties. De toetsvormen zijn afgestemd op het karakter van de leergebieden en leerdoelen. Het geheel aan beoordelingen bepaalt het eindresultaat bij het voltooien van de opleiding.

Tussentijds

De docenten beoordelen of de deelnemer in staat is naar de volgende fase over te gaan. Als de docenten dat nodig vinden, wordt een extra opdracht gegeven om alsnog de overgang naar een volgende fase mogelijk te maken.

Beoordelen van stages

De deelnemer krijgt begeleiding in de stageperiode. Aan het einde van de stageperiode wordt de stage beoordeeld. De deelnemer toont in zijn stage dat hij alle verkregen kennis en vaardigheden met inzicht verwerkt en toepast. Aan het einde van de opleiding is hij in staat zelfstandig, stimulerend en creatief les te geven in de breedte van het schrijven.

Beoordeling van stages

- De stage wordt beoordeeld door de stagebegeleider.

Toetscriteria verslaglegging

- Volledigheid van de verslaglegging van de stage.
- Alle lesvoorbereidingen, analyses, lesverslagen/evaluaties zijn volgens de in het opleidingswerkplan gestelde eisen gemaakt.
- Het leerplan en de eindevaluatie van de gegeven stage zijn volgens de in het opleidingswerkplan gestelde eisen gemaakt.

De verslaglegging wordt beoordeeld door

- De stagebegeleider
- De coördinator of een docent verbonden aan de opleiding.

Alle verslagen krijgen een plaats in het portfolio van de deelnemer.

Eindexamengesprek

Aan de hand van het portfolio voert de examencommissie met de deelnemer een eindexamengesprek.

De commissie bestaat per deelnemer uit een van de opleidingsdocenten, een vertegenwoordiger van de opleiding en een externe deskundige. De deelnemer is vergezeld van een mededeelnemer die hem/haar kan bijstaan in het gesprek en die op uitnodiging van de examinatoren op vragen kan ingaan. De mededeelnemer heeft geen stem in de beoordeling. De opleidingsdocent en de vertegenwoordiger van opleiding beoordelen de kwaliteit van het portfolio. De externe deskundige vervult de rol van onpartijdig adviseur die beoordeelt

of de docent in staat is les te geven in de kunsteducatie.

Mocht er geen eenduidig oordeel over de student zijn dan volgt een tweede beoordelingsronde met dezelfde examencommissie.

Toetscriteria voor het eindexamengesprek

De deelnemer wordt beoordeeld op het behalen van de volgende einddoelen:

- Beheersing van schrijven in de breedte
- Helderheid in het overbrengen van de breedte
- Inzicht en vaardigheden in het opbouwen van een les/lessenserie
- Inspirerend en stimulerend lesgeven
- Communicatieve vaardigheden (de lesgever geeft op positief stimulerende wijze feedback aan cursisten)
- Creativiteit in werkvormen en benadering van cursisten

Toetsing Portfolio

Beoordelingsmodel voor het waarderen van producten/bewijzen in een portfolio zoals projectverslag, uitwerking van een opdracht, logboek, video:

Authenticiteit

Is het product daadwerkelijk afkomstig van de deelnemer.

Actualiteit

Weerspiegelt het bewijs het huidige competentieniveau van de deelnemer.

Relevantie

Hoe specifiek is het bewijs voor de te beoordelen competentie.

Kwaliteit van het eindproduct

In welke mate komt het product overeen met de gewenste kwaliteit (criterium, standaard).

Kwantiteit

Is het aantal bewijzen, of de duur van een ervaring, voldoende om uitspraken te doen over de competentie.

Variatie

Is de competentie in verschillende contexten bewezen.

11.8 Het diploma

Om de opleiding met een diploma te kunnen afsluiten moet de deelnemer aan het volgende voldoen:

- De deelnemer is bij tenminste 85% van de lessen aanwezig geweest. Met dien verstande dat wanneer de deelnemer in aanmerking komt voor dispensatie, deze 85% geldt voor de resterende uren. Indien de deelnemer dit percentage niet gehaald heeft kan hij geen eindtoets afleggen. De opleiding kan voorzien in een inhaalprogramma om alsnog het vereiste percentage te halen.
- De procesbeoordelingen zijn positief en voor alle onderdelen afgerond.
- De deelnemer heeft de stage afgerond met een positieve beoordeling.
- De deelnemer heeft voor het portfolio een positieve beoordeling.
- De deelnemer heeft voor alle overige toetsmomenten een voldoende resultaat behaald.

11.9 Procedures

Wanneer deelnemers gedurende de opleiding door ziekte of persoonlijke omstandigheden een opleidingsonderdeel missen, zal per situatie bepaald worden hoe dit ingehaald kan worden.

Dispensatie

De opleiding bepaalt of en hoe er dispensatie kan worden gegeven. Dispensatie kan bijvoorbeeld worden verleend tot een maximum van 25% van het totaal aantal uren. De dispensatie kan in principe betrekking hebben op alle vakken van de opleiding. Wanneer deelnemers door eerder gevolgde opleidingen basiskennis over een bepaald vak hebben verworven, kunnen zij in overleg met de leiding van de opleiding voor het deel van de lessen waarin deze basiskennis wordt behandeld dispensatie krijgen.

12. Kwaliteitszorg

12.1 De kwaliteitszorgcyclus

Kwaliteitszorg is een continu proces dat gestructureerd wordt in een cyclus van curriculumherzieningen die de interne en externe kwaliteitszorg overstijgt. Deze cyclus begint met de implementatie van een nieuw curriculum. Een jaar later start de opleiding met een interne evaluatie of zelfreflectie over het curriculum. Ook de deelnemers kunnen een belangrijke rol spelen door aan deze evaluatie deel te nemen.

Deze kritische zelfanalyse leidt tot het schrijven van het zelfevaluatierapport dat als leidraad gebruikt wordt tijdens het tweede jaar. Het is een rapport van de opleiding met kritische opmerkingen en aanbevelingen tot verbetering. Door de zelfreflectie, interne evaluatie en aanbevelingen van de deelnemers heeft de opleiding voldoende informatie verzameld om het curriculum grondig te herzien en waar nodig te wijzigen. De cyclus eindigt en begint bij implementatie van het vernieuwde curriculum.

Er kan tijdens de zelfanalyse gebruik worden gemaakt van de zogenaamde “Plan-do-check-act” (PDCA). Dit is een 4-stappenplan voor kwaliteitsverbetering dat uitgaat van de volgende principes:

Plan Formuleer doelstellingen en plan maatregelen.

Do Voer verbetermaatregelen uit.

Check Controleer of de maatregelen bijdragen aan het verbeteren van de kwaliteit en de doelstellingen.

Act Analyseer en corrigeer eventuele afwijkingen.

Het gebruik van het PDCA-stappenplan voorkomt dat kwaliteit blijft ‘hangen’ in de plan- en do-fase. Meten en bijsturen zijn belangrijke fasen om tot kwaliteitsverbetering te komen. Om deze methodiek goed te kunnen toepassen, moeten doelen, resultaten en activiteiten meetbaar zijn geformuleerd.

12.2 Evaluatie

Evaluatie betekent ‘waardebepaling’. Er kan een waardebepaling gemaakt worden van verschillende aspecten, bijvoorbeeld de doelstellingen (zijn ze zinvol en haalbaar?), een werkvorm (voor-en nadelen?), de docent en de opleiding (is hij bekwaam?), of het leren van de deelnemer (hoe verloopt het leerproces en wat heeft hij geleerd?).

De doelgerichte activiteit waarop het onderwijs zich richt, is het leren. Centraal staat een vraag als: heeft de deelnemer vooruitgang geboekt? Een evaluatie omvat drie essentiële aspecten. Deze volgen elkaar logisch op en geven aanleiding tot het onderscheiden van diverse fasen, namelijk het verzamelen van bruikbare informatie (stap 1), het oordelen over de waarde van iets (stap 2) en het nemen van een verantwoorde beslissing (stap 3).

Stap 1

De opleiding wordt met alle betrokkenen schriftelijk geëvalueerd. De cursusleiding maakt een model voor evaluatie. Procedure:

- De docenten evalueren na afloop van hun module/lessenreeks de inhoud en de organisatie, en betrekken daarin ook het oordeel van de deelnemers.

- De stagebegeleiders/opleidingsdocenten evalueren het verloop en de organisatie van de stage.
- De deelnemers evalueren de opleiding aan het eind van ieder cursusjaar.

Deze evaluaties hebben als doel:

- Het proces van de lopende opleiding te bewaken
- De opleiding waar nodig en mogelijk bij te stellen
- Voortschrijdend inzicht te krijgen ten behoeve van volgende opleidingen

Stap 2

De instelling die de kaderopleiding organiseert gaat na of:

- De doelstellingen van de opleiding gerealiseerd worden
- De docenten hun leerplannen uitvoeren
- De organisatie van de opleiding naar behoren verloopt
- Het leerklimaat voldoende stimulerend is voor deelnemers
- Het werkklimaat voldoende is voor medewerkers

Stap 3

Wanneer er behoefte is aan bijstelling van de opleiding, gebeurt dit na overleg tussen de leiding van de opleiding en de organiserende instelling.

Wie evalueert?

Zowel de opleiding als de deelnemers spelen een actieve rol. De deelnemers hebben gelegenheid de opleiding en docenten te beoordelen maar het uiteindelijke oordeel wordt uitgesproken door de opleiding.

12.3 Profielen van medewerkers

Docent

Rol: biedt lesmodules aan deelnemers aan.

Drie specifieke werkzaamheden zijn² :

1. Het construeren van het curriculum en leersituaties: docent als ontwerper van o.a. lesprogramma's, modules, cursussen, leermaterialen
2. Het instrueren en ondersteunen van leerlingen: docent als tutor, leermeester, coach en kennismakelaar
3. Het helpen van leerlingen via inhoudelijke ondersteuning, bijvoorbeeld bij reguleren: de docent als mentor, consultant, supervisor/studiebegeleider

Profiel:

- Heeft bevoegdheid om les te geven of ruime aantoonbare ervaring
- Heeft een ruime ervaring in het betreffende werkveld
- Is een deskundige en inspirerende docent
- Is actief in het werkveld
- Heeft een duidelijke visie op zijn vak
- Kan zijn lesprogramma verantwoorden en op schrift stellen in een lesplan
- Heeft ervaring in het begeleiden van deelnemers, het geven van beoordelingen en evaluaties en het voeren van voortgang- en evaluatiegesprekken

² J. Herfs, J. Vinken, P. Hagenaars, M. Kommers en J. Liefstink 2004, *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*. Utrecht: Cultuurnetwerk.

Opleidingscoördinator

Rol: organiseert de opleiding en geeft inhoudelijke sturing aan het gehele opleidingstraject. Begeleidt deelnemers, bijv. op het gebied van vrijstellingen

Profiel:

- heeft deskundigheid en ervaring met het opleiden en begeleiden van toekomstige schrijvers/schrijfdocenten
- heeft ervaring met het organiseren van opleidingen
- is deskundig in het begeleiden van deelnemers, het leiden van beoordelingen en evaluaties en het voeren van voortgangs- en evaluatiegesprekken
- is zeer bekend met of staat midden in het werkveld waar de kaderopleiding zich op richt
- kan helder en duidelijk communiceren over alle onderdelen van de opleiding

12.4 Klachtenbehandeling

De organiserende instelling van de kaderopleiding stelt een klachtenprocedure op die kan aansluiten bij de al aanwezige klachtenprocedure. De klachtenprocedure kan er als volgt uitzien. Indien een deelnemer niet tevreden is legt hij zijn onvrede voor aan de opleidingscoördinator. Samen proberen zij tot een oplossing te komen. Wanneer deelnemer en opleiding niet tot een bevredigende oplossing komen dan kan de deelnemer zich wenden tot het management/directie van de organiserende instelling.

Ook dient de opleiding een vertrouwenspersoon aan te stellen, waar zowel deelnemers als docenten in vertrouwelijkheid kunnen spreken wanneer er sprake is van pesten, agressie of intimidatie. De opleiding legt de taken (bevoegdheden en begrenzingen) van de vertrouwenspersoon vast in een voor iedereen toegankelijk protocol.

Geraadpleegde literatuur

Dam, T. & Vermunt, J. (2009). De leerling. In N. Verloop & J. Lowyck (reds.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 151-193). Houten: Noordhoff Uitgevers.

Dochy, F., W. Schelfhout & S. Janssens (red.) (2009). *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*. Leuven: Centrum voor opleidingsdidactiek, Katholieke Universiteit Leuven.

Groen, M. de & F. Tazelaar (2010). *Aanvraag Doelmatigheid Nieuwe BA Creative Writing ArteZ*. Arnhem: ArteZ.

Herfs, J., J. Vinken, P. Hagenars, M. Kommers & J. Liefink (2004). *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk*. Utrecht: Cultuurnetwerk.

Verloop, N. (2009). De leraar. In N. Verloop & J. Lowyck (reds.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 195-249). Houten: Noordhoff Uitgevers.

Waal, V. de (2004). *Uitdagend leren. Culturele en maatschappelijke activiteiten als leeromgeving*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Geraadpleegde professionals

Richtlijnen Creatief Schrijven is in 2010 ontwikkeld en geschreven door Diana Chin-A-Fat, adviseur Kunstfactor, en Lotte Volz, beleidsmedewerker Kunstfactor, in samenwerking met een expertgroep en een klankbordgroep (deel 2, Creatief Schrijven).

De expertgroep bestond uit:

- Margriet van Bebbber: schrijfdocent Het Schrijfbedrijf, DOCS Docenten Opleiding Creatief Schrijven; manager De VAK, centrum voor de kunsten; dichter.
- Peet van Duijnhoven: schrijfdocent, scriptschrijver, coördinator Voortgezet Onderwijs De VAK, centrum voor de kunsten.
- Inge Schouten: schrijfdocent, schrijfcoach, manuscriptbeoordelaar, auteur.

De klankbordgroep bestond uit:

- Floor Buschenhenke: schrijfcoach Block to Bloom, dichter.
- Kees Schrevel: stafdocent Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam.
- Pauline Durlacher: directeur Schrijversvakschool Groningen.

Met dank aan Sieneke de Rooij, adviseur Kunstfactor.

Bijlage Literatuurlijst

Over schrijven en leren schrijven

- Els Beerten e.a., Vingeroefeningen, Biblion 2003
- Cocky van Bokhoven, Je weet niet wat je schrijft, Stichting schrijven
- Mieke Bouma, Storytelling in 12 stappen: op reis met de held, Augustus 2010
- Chrétien Breukers, Gedichten schrijven, Augustus 2008
- Jan Brokken, De wil en de weg, Augustus 2006
- Peter Burger, Jaap de Jong, Handboek Stijl, Nijhoff Uitgevers, 2009 herziene editie
- Nirav Christophe, Het naakte schrijven, Uitgeverij L.J. Veen 2003
- Drs. P, Versvormen: leesbaar handboek, De Stiel 2000
- Peter Elbow, Writing with power, Oxford University Press 1981
- Inez van Eijk, Egbert Warries, Eekhoortje op de lange weg, Contact 1999
- Natalie Goldberg, Wild mind, Bantam Books 1990
- Natalie Goldberg, Thunder and Lightning, Bantam Books 2000
- Bert Jansen, Pim Wiersinga, Het prozaboek, Meulenhoff, Stichting Schrijven 2000
- Bart van Lierde, Een bestseller schrijven voor Dummies, Pearson Education 2009
- Gabriele Lusser Rico, Writing the natural way, JP Tarcher Inc. 1983
- Maaïke Molhuysen & Louis Stiller, Handboek voor schrijvers, Augustus 2009
- Cees van der Pluijm, Schrijven van gedichten en verhalen, Contrabas 2008
- Ton Rozeman, Korte verhalen schrijven, Augustus 2011
- Yke Schotanus, Dichten doe je zo, Augustus 2010
- Paul Sebes, Wat elke schrijver moet weten, Thomas Rap 2009
- Hal & Sidra Stone, De kunst om geen boek te schrijven [voor beginners en gevorderden], Lezerspoort 2009
- Thomas Verbogt, Schrijven is ritme, Augustus 2007
- Pim Wiersinga, Schrijven: het begin, Augustus 2006

Specialisaties genres en doelgroepen

- Jan van Coillie, Met duizend blote ogen – 236 gedichten gekozen door, Averbode 2005
- Louis Stiller, Essays schrijven, Augustus 2007
- Wim Daniëls, Schrijven voor kinderen, Augustus
- Drs. P, Versvormen: leesbaar handboek, De Stiel 2000
- Chrétien Breukers, Gedichten schrijven: de regels van het vrije vers, Augustus 2008
- Han Ceelen & Jeroen van Bergeijk, Meer dan de feiten: gesprekken met auteurs van literaire non-fictie, Atlas 2007
- Arjen Fortuin en Joke Linders (red), Bespottelijk maar aangenaam: de biografie in Nederland, Bas Lubberhuizen 2007
- Igor Cornelissen, Speurtocht naar de (auto)biografie, Bas Lubberhuizen 1993
- S. Dresden, Over de biografie, Meulenhoff 1987
- Christine de Vries, Dagboek als spiegel – een handboek vol inspiratie, A3 boeken 2007
- Marijke Hilhorst, Hoe schrijf je een familiegeschiedenis, Augustus 2008
- Hans Renders, Het leven van een doodsbericht, De Bezige Bij 2005
- Jan Donkers, Reisverhalen, Augustus
- Yke Schotanus, Song- en liedteksten schrijven, Augustus 2007
- Jan C. Roosendaal, Bert Vuijsje, Chris Rippen, Moorden met woorden, Biblion 2000
- Pedro Salinas, Pleidooi voor de brief, De Harmonie 1982
- Machteld van Thiel e.a., Van kattebel tot reuzebrief: brieven schrijven met kinderen, GOCK 1995

- Inez van Eijk en Marijn Backer, Lieve engerd, de groetjes: brievenboek voor kinderen, Piramide 1993
- Marja Baseler, Schrijf! – alles over het schrijven van gedichten en verhalen, praktisch doe-boek voor kinderen vanaf 8 jaar. The House of books 2008.
- Lonneke van Asseldonk, Hoe word ik schrijver of dichter? Ploegsma 2008